# Geschichte der Pädagogik.

Von

**Karl von Raumer.**

---

**Dritter Theil.**

Zweite Abtheilung.

Mit einer Abhandlung über den „Unterricht im Deutschen"

von **Rudolf von Raumer.**

# Geschichte der Pädagogik

vom

Wiederaufblühen

klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Von

**Karl von Raumer.**

Dritter Theil.

Zweite Abtheilung.

Stuttgart.

Verlag von Sam. Gottl. Liesching.

1852.

# Vorrede.

Im zweiten Theile dieses Buchs ward von mir eine kurze Charakteristik der pädagogischen Neuerer gegeben. Ich bemerkte, daß diese häufig eingesehen, wie so manches, was zu ihrer Zeit in Erziehung und Unterricht Geltung hatte, nicht tauge, ohne daß sie jedoch im Stande gewesen wären, das von ihnen Getadelte und Verworfene durch Beßeres zu ersetzen.

Leider muß ich bekennen, daß diese Bemerkung mich selbst in Bezug meiner Ansicht vom gegenwärtigen Unterricht im Deutschen trifft. Dieser hat so manches, was mir durchaus verwerflich scheint, wie aber abgeholfen werden könne, vermag ich nicht anzugeben.

So war es mir ein wahres Aergernis, zu sehen, wie die Lehrer vorzüglich bei diesem Unterricht immer darauf hinarbeiteten, daß die Kinder bei all ihrem Thun zum Bewußtsein dieses ihres Thuns gelangten, und zwar von den ersten Anfängen an. Es rühmt z. B. Stephani von seiner Methode des Lesenlehrens: „sie bringe es mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde, indem es diesen oder jenen Laut durch sein Sprachorgan bilde.“ Er bezweckt: „die Kinder auf ihr Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam zu machen.“ —

In gleichem Sinne frägt Diesterweg: „was werden diese Jugendkenner sagen, wenn sie Zeugen davon sind, daß sechs- bis siebenjährige

Knäblein Sätze auflösen in ihre Bestandtheile bis zu den Elementen hin, diese mündlich und schriftlich darstellen, analysiren und synthesiren nach dem Princip der modernen Schule, nach Möglichkeit Alles mit klarem, hellen Bewußtsein. Dann erst kommen wir unbedingt in die Verdammniß, wir, die wir die Tollheit haben, uns über so verständige Kinder zu freuen, wir, die wir meinen, ein verständiges, früh zum Bewußtsein dessen, was es vollzieht, gebrachtes Kind, sei ein Gegenstand der schönsten Hoffnungen und des Entzückens."

Ebenso verlangt Diesterweg: der Schüler solle „überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtsein zu lesen im Stande sein."

An einer andern Stelle sagt er: „der höhere materielle Zweck des Sprachunterrichts ist der, daß das Kind die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtsein zu sprechen. . . . . Was (der Schüler) früher mit halbem oder wenigstens nicht ganz hellem Selbstbewußtsein, ohne genaue Untersuchung des Aeußern und des Innern, des Zwecks und der Mittel auffaßte, vollzieht er jetzt mit dem hellsten Selbstbewußtsein und voller Klarheit des Geistes. Die dargestellten Gedanken präsentiren sich seinem Geiste nicht nur in ihrer Gesammtheit, sondern auch in ihren Theilen und in der gegenseitigen Beziehung der Theile zum Ganzen. Er zerlegt die Einheit der Rede in ihre mannigfaltigen Theile und setzt sie wieder als lebendige Glieder zu dem organischen Ganzen zusammen. — Jeder der mit klarem Selbstbewußtsein die Wort- und Satz-Formen wählt, erhebt sich schon dadurch über den großen Haufen der Menschen, dem dieses helle Selbstbewußtsein, dieses charakteristische Merkmal der Menschheit abgeht."

Solche hochfahrende Reden, ich könnte deren noch viele ähnliche anführen, werden meinen Widerwillen gegen diesen grundverkehrten Unterricht rechtfertigen, es rechtfertigen, wenn ich schon im zweiten Theil (S. 11) in der Charakteristik vieler pädagogischen Neuerer sagte: „Sie dringen darauf, daß die Schüler, selbst jüngere, alles mit klarem Bewußtsein denken und thun,

auch über jedes, was sie denken und thun, in deutlichen, wohlgesetzten Worten gründliche Rechenschaft geben sollen. Man hält sie z. B. an, durch stetes Reflectieren über Sprache und Sprechen, es zu einem bewußten sich selbst sprechen hören, ja sich selbst sprechen laßen, zu bringen. Auf solche Weise suchen sie den Kindern die natürliche Einfalt auszutreiben und sie zu einer unnatürlichen, unkindlichen, immer sich bespiegelnden Selbstbetrachtung und Selbstbehandlung abzurichten." —

Am jetzigen Sprachunterricht, sagte ich, sei mir so manches verwerflich erschienen. Und zwar, füge ich jetzt hinzu, vor allem der Grundcharakter desselben, wie er sich in den eben angeführten Stellen ausspricht. Wie aber abgeholfen werden könne, fuhr ich fort, das wiße ich nicht.

Ich wandte mich deshalb an meinen Sohn Rudolf. Dieser ist dem gelehrten Publikum durch seine Arbeiten auf dem Gebiete der deutschen Philologie und Kulturgeschichte bekannt. Ich bat ihn, statt meiner, über den Unterricht im Deutschen zu schreiben. Er erfüllte meine Bitte und ich habe seine Arbeit dem gegenwärtigen Bande einverleibt.

Zwei früher verfaßte kleine Aufsätze, überschrieben: „Kirche und Schule" und „die Schule der Wißenschaft und Kunst" entschloß ich mich, da sie wichtige und vielbesprochene Gegenstände behandeln, hier noch einmal abdrucken zu laßen, um so mehr, als ich voraussetzen muß, daß sie den meisten meiner Leser schwerlich schon bekannt sein dürften.

Den Aufsatz „Kirche und Schule" schrieb ich vor drei Jahren, als eine lebhafte Fehde über das Verhältnis jener beiden geführt wurde. Daß eine Verfaßung, welche das Verhältnis von Kirche und Schule richtig ordnet, für beide förderlich, eine unrichtige Stellung beider ihnen schädlich sei, das versteht sich. Aber nur zu oft hört man Klagen über Verfaßung und Verwaltung von solchen, welche vielmehr sich selbst anklagen und prüfen sollten: ob sie denn treu und gewißenhaft bemüht gewesen, in ihrem Amte so viel Gutes zu thun, als die bestehenden Verhältnisse ihnen sehr wohl gestatteten.

Als einst viele, unter sich sehr verschiedene Schulordnungen in kurzer Zeit erschienen und einander verdrängten, sagte ein geistreicher Mann: die

Leute meinen, wenn man schlechten Wein aus einer vierseitigen Flasche in eine runde gieße, so veredle er sich. —

In der Abhandlung über die Erziehung der Mädchen, wird man mir, wie ich hoffe, die Ausführlichkeit und das Eingehn in Einzelheiten Dank wißen, da hier allgemeine, zum Theil schon oft wiederholte Sätze über Theorie und Praxis nicht ausreichen.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß dieser Theil ebenso freundliche Leser finden möge, als die früheren.

Erlangen, den 29. Februar 1852.

**Karl v. Raumer.**

# Inhalt.

Seite

## Die Schulen der Wißenschaft und der Kunst.



## Der Unterricht im Deutschen.

**Von Rudolf von Raumer.**

## Beilage.

# Die Schulen der Wißenschaft und der Kunst.

DEr Gegensatz der wißenschaftlichen Bildung unserer studierenden Stände mit der Bildung der Gewerbsleute und Künstler war mir schon früher aufgefallen und zugleich der Gegensatz der entsprechenden Bildungswege.

Diesen letztern Gegensatz berührte ich schon, insofern er nämlich einerseits in den Gymnasien, andrerseits in polytechnischen und andern solchen Schulen sich herausstellt, in denen vorzüglich Mathematik und Naturkunde herrschen.

Sehr gern hätte ich auch die Art geschildert, wie in den besten Zeiten der Kunst, Musiker, Maler, Bildhauer und andere schulmäßig gebildet wurden. Allein ich fühlte mich dieser Aufgabe nicht gewachsen und muß sie Männern wie Winterfeld, Waagen, Kugler und andern Sachkundigen überlaßen. Jene beiden Schulen, die der Studierenden und die der Künstler, gleichen bis jetzt zweien Parallellinien, welche sich nie berührend, neben einander liefen, und doch könnten beide so manches Förderliche von einander annehmen.

Betrachtungen der Art waren es, die mich vor etwa 30 Jahren veranlaßten, den folgenden Aufsatz zu schreiben, welchen ich dem Leser mit einigen Abänderungen und Zusätzen übergebe. Er macht nicht Anspruch auf Ausführung im Einzelnen, es sind nur Andeutungen über das Verhältnis der studierenden Stände zu den Künstlern und dem Gewerbsstande und über die Art, wie sie mehr und mehr in eine gesegnete Wechselwirkung treten können. Eine solche Annäherung müßte aber auf das Schulwesen den größten Einfluß üben.

## 1.

## Bildung zur Gelehrsamkeit. Bildung zu Kunst und Handwerk.

Die Kinder aller Stände erhalten zuerst ungefähr denselben Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion; später trennen sich die Wege der Bildung, nur der Religionsunterricht bleibt allen gemein.

Ich will hier zwei Bildungswege verfolgen, den der Gelehrten und den der Künstler und Handwerker. Wer sich zum Handwerk oder zur Kunst bestimmt, besucht allenfalls nach genoßenem Elementarunterricht noch eine Bürgerschule, oder die untern Klassen einer gelehrten Schule, lernt höchstens die Anfänge des Latein, tritt dann als Lehrjunge aus der Schule in die Werkstatt über; wer sich dagegen dem Studieren widmet, macht seine Lehrjahre auf gelehrten Schulen und Universitäten. Von dem Augenblick an, da jene beiden Bildungswege sich trennen, gehn sie immer weiter und weiter aus einander; der eine erzielt ein Können, eine Kunst, der andere ein Kennen, eine Kunde oder Wißenschaft.[1]

Der Lehrling der Kunst und des Handwerks kommt zum Meister, nicht um als müßiger Zuhörer und Zuschauer ihm abzuhorchen und abzusehen, wie er es macht, und allenfalls über die Arbeiten mitsprechen, eine Beschreibung derselben geben zu lernen. Er muß vielmehr selbst Hand anlegen, durch vieles Ueben eine Geschicklichkeit im Verfertigen bestimmter Dinge zu erwerben suchen. Als Meisterstück wird von ihm gewöhnlich ein von ihm verfertigtes Ding, ein Schrank, ein Hufeisen, eine Uhr ꝛc. gefordert. Ihm gilt Geschicklichkeit, Können alles, denn hierauf gründet sich sein künftiges bürgerliches Glück.

Wie verschieden ist hiervon der Weg zur gelehrten Bildung! Der Lehrling der Wißenschaft lebt nicht wie der Lehrling der Kunst und des Handwerks in reger äußerer Thätigkeit, im Ueben von Sinnen und Gliedern, von Augen und Hand, sondern meist still sitzend erhält er fast

1) Ich nehme hier den Begriff der Kunst im weitesten Sinne, da er sowohl die Kunst befaßt, welche das irdische Lebensbedürfnis befriedigt — das Handwerk — als auch die schöne und freie Kunst. Letztere hat meist ihre Wurzel in jener, sie verhält sich zu ihr, wie der helle, reine, durchsichtige Bergkrystall zum undurchsichtigen gemeinen Quarz. Viele Gewerbe z. B. das der Töpfer, Steinmetzen, Maurer u. a. gehören daher zugleich dem Handwerk und der schönen freien Kunst an, je nachdem sie getrieben werden. Daß ich das Handwerk vorzüglich ins Auge gefaßt, ergibt sich dem Leser von selbst.

allen Unterricht durch das Wort. Zuhören und Bücherlesen sind seine Hauptbeschäftigungen auf der Schule und auf der Universität. Durch das Wort soll er eine Welt kennen lernen, Sprachen sind Schlüßel dieser Welt, darum steht ihm das Erlernen derselben oben an. Mündliche Vorträge und Bücher sollen ihn aus der Gegenwart unter Völker entfernter Gegenden und vergangener Zeiten versetzen; durch mündliche Vorträge und Bücher lernen selbst viele die reine Mathematik kennen, ohne sie zu üben. Als Meisterstück erscheinen Doctor-Dissertation und Disputation, sie sollen vornämlich bezeugen, daß der Lehrling des Wortes Meister geworden.

Bei so verschiedenen Bildungsweisen muß natürlich der ausgebildete Studierte vom ausgebildeten Künstler und Handwerker ganz verschieden sein, beide können sich nur schwer verständigen. Betrachten wir die Aeußersten, wohin diese Bildungsweisen führen, daß ich mich so ausdrücke, den Stockgelehrten und den Stockhandwerker.

Ein solcher Gelehrter lebt ganz in Gedanken, weiß viel, kann nichts. Seine Bildung hat ihn von der gegenwärtigen Welt getrennt, seine Studierstube und Bibliothek sind seine Welt.

So entfremdet er allen bürgerlichen Angelegenheiten und wird völlig ungeschickt zur Behandlung derselben. Mit der Gegenwart unbekannt, versetzt er sich dafür durch den Zauberstab seiner Bücher in ferne Gegenden und Zeiten und weiß von Athen und Rom mehr zu erzählen, als von seiner Vaterstadt. Er kennt den jonischen, attischen und dorischen Dialekt, aber nicht plattdeutsch und oberdeutsch; er weiß genau den Weg, welchen Xenophon mit seiner Schaar nahm, aber nicht den Weg zum nächsten Dorfe. Ist er Mathematiker, so berechnet er alle Formeln der Mechanik, kann aber nicht die Einrichtung einer Handmühle angeben, geschweige denn eine bauen. —

Ich wiederhole, ich schildere einen Stockgelehrten, und um nicht einseitig und ungerecht zu scheinen, will ich versuchen den Stockhandwerker und Künstler zu zeichnen. Dieser lebt ganz der Gegenwart. In stetem Handthieren und Schaffen wirklicher Gegenstände begriffen, zu dieser Thätigkeit selbst genöthigt um zu leben, blickt er nur auf seine nächsten Angelegenheiten, seine Werkstatt, sein Haus, seinen Wohnort; drüber hinaus erweitert er seinen Blick nicht, etwa durch Lesen von Büchern. Er frägt nicht darnach, wie seine Kunst von Andern geübt werde, ob man Fortschritte in derselben gemacht, sondern er treibt dieselbe ganz so wie er sie erlernt

hat, ohne Trieb sich zu vervollkommnen, oder das was er thut in Worte zu faßen, um es Andern mitzutheilen. Als Meister unterrichtet er Jungen und Gesellen mehr durch die That, mehr durch Vorthun als durch Vorreden.

Es scheint, als würden Gelehrte, Handwerker und Künstler der Art, wie ich sie eben schilderte, immer seltener. Von jeher trat das Leben dem beschränkten Quietismus der gelehrten Bildung störend in den Weg. Der Arzt, der Richter und Sachwalter, der Prediger werden durch die Aemter mehr oder minder gezwungen den Schulstaub abzuschütteln, die Augen für die Gegenwart zu öffnen, sich in Verhältnisse zu schicken, entschloßen zu leben und zu handeln.

Nur der Stand, welcher vorzugsweise der gelehrte heißt, und gewöhnlich auch Lehrstand ist, der als solcher zur treffendsten Wirksamkeit des klarsten Blickes, Sicherheit, Raschheit, Entschloßenheit in That und Rede, und geistesgegenwärtiger Behandelnsfähigkeit seiner Schüler bedurfte, nur der Stand blieb großentheils unbeholfen, unentschloßen und dämmernd. Doch in den letzten Jahrhunderten trat auch der Gelehrte dem Leben näher, und andrerseits sind Künstler und Handwerker aus der eng beschränkten, rein instinktartigen Thätigkeit zu einem freieren Umblick und größerer Besonnenheit erwacht. So näherten sich Gelehrte und Nichtgelehrte einander.

## 2.

### Wie sich die Gelehrten allmählich dem Leben genähert. Aussichten.

Die Gelehrsamkeit war früher vorzüglich Eigenthum der Mönche. Natürlich mußten die Einsamen in ihren Zellen gänzlich von der Welt geschieden, sich selbst eine Welt aus Büchern durch die Phantasie hervorrufen. Als aber in der Reformation die Klöster aufgehoben wurden, da trat der protestantische Gelehrte, wenn er wollte, in die freie Welt, und ward durch natürliche Bande mit ihr verknüpft.

Um dieselbe Zeit erwachte in vielen ein kräftiger Trieb zur Naturforschung, mit welcher sich bisher nur (sehr selten) Einzelne beschäftigt hatten; Keppler, Galilei und Baco brachen vorzüglich die Bahn.

Der Letztere suchte insbesondere den Blick von den Büchern weg auf die gegenwärtige Schöpfung zu lenken, er überzeugte viele. Als nun an die Stelle einsamer Speculation und einer aus Bücherlesen entsprungenen innern Welt selbst geschaffner Bilder von fernen Gegenden und Zeiten,

die Betrachtung der gegenwärtigen Schöpfung trat, da ward man auf so viele Künste aufmerksam, welche dem Leben dienend mit der Natur zu schaffen haben, und unwillkührlich hierbei naturgesetzlich verfahren. Es konnte nicht fehlen, daß sich nicht der Pflanzenforscher mit dem Gärtner, der Mineralog mit dem Bergmanne, der Optiker mit dem Färber, Glasschleifer u. s. w. begegnete. — Durch ein solches Begegnen und einander Anschließen entstanden in Deutschland, England und Frankreich allmählich ganz neue Verhältnisse und Verbindungen zwischen Naturforschern, Künstlern und Handwerkern. Davon zeugen die Gesellschaften, welche man zur wißenschaftlichen Ausbildung der Gewerbe stiftete, davon die Technologieen oder Kunstlehren, über welche selbst auf deutschen Universitäten gelesen wird, davon die Zeitschriften für Künste und Handwerke, davon endlich die Gewerbsschulen und polytechnischen Schulen in Deutschland und Frankreich. Alles dies bezeugt vornämlich, daß wißenschaftliche Männer es sich haben angelegen sein laßen, ihre Naturkunde und ihre mathematischen Kenntnisse den Künsten und Handwerken einzuverleiben.

Möchte doch aber von ihnen auch der entgegengesetzte Weg eingeschlagen werden, möchten sie den Künstlern und Handwerkern nicht blos mittheilen, sondern von ihnen mehr und mehr empfangen wollen. Es reicht nicht hin, daß sie sich aus Büchern über die Gewerbe belehren, ja nicht einmal, daß sie durch aufmerksames Zusehen in den Werkstätten eine Art Kenntnis gewinnen, so daß sie es bei geübter Sprach- und Schreibfertigkeit zu einer Darstellung des Gesehenen bringen. Durch Lesen lernt man das Thun nicht kennen, auch nicht durch Zusehn, Erklären- und Beschreibenlaßen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben. Das erkannte und dahin strebte auch Baco. Er sagte: nicht bloß die Kenntnis, sondern die Beherrschung der Natur gelte es: Kenntnis der Schöpfung und Macht über sie, Naturkunde und Naturkunst müßten Hand in Hand gehen.[1] In demselben Geiste verlangten andere: jeder Gelehrte solle ein Handwerk lernen. Schon A. H. Franke sprach diese Meinung durch die That aus, da er beim Hallischen Pädagogium Einrichtungen traf, daß sich die Schüler im Drechseln und andern Handarbeiten üben konnten. Derselben Meinung waren Rousseau und Möser. Letzterer bezielte für die Gelehrten besonders eine heilsame gründliche Zerstreuung, ein Ablenken

1) „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten" sagte Pestalozzi.

von ihrem Treiben, was sie gleichsam bezaubert und bannt, auf etwas Anderes hin. Er wollte so ihren Leib gesund und ihren Geist freier machen.

Es ist aber kaum zu berechnen, wie viel für die Gelehrten durch die Erlernung eines Handwerks, und überhaupt durch Erwerbung von Kunstfertigkeiten gewonnen wäre, ja selbst dadurch, daß sie sich nur demüthig entschlößen von Künstlern und Handwerkern zu lernen. Ich erwähne Einiges.

Es hängt das Gedeihen mehrerer Wißenschaften, z. B. der Sternkunde, Naturkunde genau mit der Ausbildung bestimmter Künste zusammen. Ein Mann, welcher Wißenschaft und Fertigkeit in diesen Künsten in sich vereint, wirkt am kräftigsten. So meldet Doppelmayer von dem berühmten Sternkundigen Regiomontanus in Nürnberg, daß er allerhand astronomische Instrumente, z. B. einen großen parabolischen Brennspiegel aus Metall mit eigner Hand und besondrer Geschicklichkeit angefertigt habe. Aehnliches erzählt derselbe von verschiedenen andern Nürnbergischen Mathematikern, namentlich von Johann Schoner, wie denn überhaupt in Nürnberg ganz vorzüglich eine solche Vereinigung von Wißenschaft und Kunst statt gefunden hat. — Herschel verdankt seine astronomischen Entdeckungen den vortrefflichen Fernröhren, welche er selbst verfertigte. —

In den Werkstätten lebt zudem eine wortlose, praktische Weisheit, von der sich die Schulweisheit vieler nichts träumen läßt; Künstler und Handwerker üben so manches, was für die Wißenschaft von größter Wichtigkeit ist, aber von Gelehrten unbeachtet, keine Stelle in der Wißenschaft findet. Der Gelehrte, welcher den Handwerker und Künstler nur belehren, nicht in der Werkstätte von ihnen lernen mag, wird es auch immer übersehn. Ich will einige Beispiele solches Uebens anführen, was jetzt eine wißenschaftliche Stelle gefunden hat.

Der große Keppler schrieb ein Visierbüchlein, d. i. vom Ausmessen des körperlichen Inhalts eines Faßes. Er schloß sich hierbei nicht in seine Studierstube ein, und suchte durch Speculieren etwa die beste Gestalt eines Faßes zu bestimmen und zu berechnen, sondern betrachtete vielmehr aufmerksam die österreichischen Weinfäßer — er lebte damals zu Linz in Oesterreich — und ihre Verhältnisse. Da hat er z. B. in seinem Visierbuch ein Kapitel überschrieben: „Erste wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfaßes.“ Das darauf folgende Kapitel führt die Ueberschrift: „Die andere noch mehr wunderbarliche Eigenschaft eines österreichischen Weinfaßes.“ In beiden Kapiteln zeigt er auf wißenschaftliche Weise, mit

welchem sichern mathematischen Mutterwitz die Gestalt der österreichischen Weinfäßer gewählt sei. So lernte der große Mann von den Böttchern und konnte sie seinerseits wiederum belehren.

Ein zweites Beispiel. Von jeher untersuchte man den Gehalt der Lauge, Bierwürze, Methbrühe, indem man ein Ei drin schwimmen ließ. Wohl ausgemacht ist dieser beim Handwerk längst geübte Versuch erster Keim der später erfundenen und auf mancherlei Weise wißenschaftlich vervollkommneten Aräometer mit Gradleitern.

Wenn der Maurer den rechten Winkel durch drei Schnuren, von 3, 4, 5 Fuß Länge findet, hat er dies ursprünglich von gelehrten Mathematikern gelernt, oder übt er es von jeher, ohne um den Pythagoräischen Lehrsatz zu wißen? —

Die Physiker kennen den nach Leidenfrost als nach dem Erfinder benannten Versuch, da ein Waßertropfen auf einen stark glühenden Eisenlöffel gegoßen, nicht verdampft, sondern eine rollende Kugel bildet, welche allmählich ohne Dampf verschwindet. Den Versuch kennen die Plättfrauen sicher nicht aus physikalischen Lehrbüchern, und kannten ihn gewis lange vor Leidenfrost. Sie erproben nämlich die Hitze des Plätteisens so: spucken sie s. v. darauf, und es zischt und verdampft nicht augenblicklich, so ist das Plätteisen noch zu heiß, zischt und verdampft es aber, dann ist es gut und nicht zu heiß. — Ich könnte mehr Beispiele anführen; die gegebenen werden hinreichen, um anzudeuten, wie vieles der Aufmerksame in den Werkstätten für die Naturkunde schöpfen kann.

Aus dem Gesagten ergibt es sich, wie sehr das Aufblühen der Naturforschung und Mathematik zur Verständigung der Gelehrten mit Handwerkern und Künstlern beigetragen, und wie jene Verständigung wachsen kann, wenn sich die Gelehrten mehr auf Erwerbung von Kunstkenntnissen und Kunstfertigkeiten legen. Aber nicht bloß Naturforscher und Mathematiker haben sich mit Handwerkern und Künstlern in ein Verhältnis des wechselseitigen Lehrens und Lernens zu setzen, sondern auch Philologen und Historiker. Ich brauche nur auf Göthe, Wolf, Böckh, O. Müller, diese Repräsentanten der realistischen Philologie, zu verweisen.

Das nähere Anschließen des Lehrstandes an das Leben äußerte nun eine entschiedene Rückwirkung auf den Unterricht der Jugend. Entspricht auch die gelehrte Bildungsweise in der Hauptsache meiner obigen Schil-

derung, so hat sich doch, wie wir sahen, besonders in den letzten 100 Jahren, ein neues Element dem alten Unterricht beigesellt unter dem Namen Realien, worunter vornämlich Naturkunde, Naturgeschichte, Gewerbskunde und Zeichnen begriffen werden. Die Art, wie man diese Realien lehrt, mag noch in vieler Hinsicht höchst tadelnswerth sein, besonders trifft der Vorwurf, daß man das Neue über den alten Leisten schlagen, Alles mündlich mittheilen will. Immerhin! Mit der Zeit wird sich für das Neue auch eine neue Lehrweise entwickeln, dann werden Natur, Sinne, Leben, Gegenwart ihre Rechte kräftig in und außer den Schulen geltend machen. Wahrlich nicht auf ein frühreifes Abrichten der Jugend für die bürgerlichen Verhältnisse ist es damit abgesehen, wodurch die rein menschliche Bildung gefährdet würde, vielmehr auf rechten Anfang und feste Begründung solcher Bildung.

Daß durch den erwähnten Unterricht die Annäherung der Gelehrten und Nichtgelehrten höchst gefördert werde, brauche ich kaum zu bemerken.

### 3.

### Ausbildung der Gewerbe nach Smiths Ansicht.

Der Engländer Smith stellte den Satz auf: die bedeutende Ausbildung der Gewerbe in neuerer Zeit habe man vornehmlich der weiter gediehenen Theilung der Arbeit zu danken.

Man könnte drei Stufen dieser Theilung feststellen. Im rohesten Zustande der Gesellschaft sorgt jede einzelne Familie für alle ihre Bedürfnisse. Nicht blos in fremden Welttheilen, sondern selbst in unserm Vaterlande finden wir noch manche Gegenden, in denen jede Familie selbst webt, Kleider und Schuhe verfertigt, bäckt, braut ꝛc.

Der erste Schritt zur Theilung der Arbeit geschah nun, da einzelne Handwerker entstanden: Weber, Schneider, Schuster, Bäcker, Brauer. Indem ein Mann sein ganzes Leben Einem und demselben Geschäft widmete, so konnte es nicht fehlen, daß er es in weit größerer Vollkommenheit ausübte, als der Hausvater, welcher seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit auf so mannigfaltige verschiedene Arbeiten wandte.

Später geschah nun der zweite Schritt zur weitern Arbeitstheilung, indem der Meister zum Fabrikherrn ward. Nun war es nicht genug, daß er sich einzig auf Eine Kunst legte, sondern die mannigfaltigen

Arbeiten, welche die Eine Kunst forderte, wurden von Neuem unter viele Arbeiter vertheilt. Der Fabrikherr ordnet alle ihm untergebene Arbeiter zu Einem Ziele und Zweck, meist ohne selbst Hand anzulegen, ist er nur der Kopf seiner Anstalt. Wenn z. B. in frühern Zeiten das Verfertigen von Nadeln einen Mann beschäftigte, welcher den Drath zuschnitt, ihn spitzte, den Nadelkopf drehte, ihn aufsetzte u. s. w., so hatte nun der Herr einer Nadelfabrik für jede dieser einzelnen Arbeiten einen eigenen Mann. Es ist keine Frage, die Arbeit gedieh in dem Maße noch beßer, als der einzelne Arbeiter wiederum nur auf einen einzelnen Theil des Ganzen Aufmerksamkeit und Uebung wandte. Da er zudem größere Fertigkeit erwarb, so war es natürlich, daß die Arbeit auch rascher von statten gieng und daher wohlfeiler ward.

Die Fabrikherrn sahen aber bald, daß ihre Arbeiter zu Vielem nur die Hände, den Kopf aber gar nicht brauchten, und daß solche kopflose Handarbeit häufig sehr wohl der Menschen entbehren und durch Maschinen verrichtet werden könnte. Die Erfindung und Vervollkommnung der Maschinen, besonders in England, kann nun (vom Smithschen Standpunkt aus) als die dritte Stufe der Gewerbsausbildung betrachtet werden. Je weiter sie gedeiht, um so mehr kopflose Arbeit wird wegfallen. Es bleiben dann nur Handwerke und Künste übrig, welche nicht blos Hände, sondern auch Köpfe in Bewegung setzen; Handarbeiter, die wie Maschinen ihr lebelang immer Ein und dasselbe ohne Abänderung, ohne einen Gedanken an Vervollkommnung wiederholten, fielen möglichst weg.

## 4.

## Dienende Kunst und freie schöne Kunst.

Diese Art der Gewerbsausbildung durch wachsende Theilung der Arbeit führt zu der Vervollkommnung, welche wir besonders bei den Engländern finden, zu tüchtigen, wohlfeilen, für das Lebensbedürfnis höchst zweckmäßigen Kunstprodukten. Aber an eine andere Art der Ausbildung des Gewerbes denkt der Engländer weniger, ja sein Fabrikwesen scheint ihr gerade entgegengesetzt.

Die freie schöne Kunst ist nämlich zum Theil Blüthe des Handwerks, dieses ist ihre Wurzel. Vom Tagelöhner, der seine Hütte kümmerlich aus Lehm aufführt bis zum Baumeister des Kölner Doms; vom Stein-

meßen, der die Steine zum Hausbau zuhaut bis zum Phidias; vom Töpfer, der gemeine Töpfe und Schüsseln macht, bis zu den Bildnern alter schöner Vasen; vom armen Mann, der sein Gärtchen mühsam baut, bis zum geschicktesten Kunstgärtner ist eine ununterbrochene Stufenleiter.

Der große Dürer begann als Goldschmidt, und schritt von da zum Malen, Kupferstechen und Holzschneiden fort.

An der ärmlichsten Hütte finden wir Zierrathen, welche nicht Noth, sondern Lust erfand, Bauerschüsseln sind bemalt, im Gärtchen baut der arme Mann nicht blos Kohl und Rüben zum Leben, sondern auch Blumen zur Freude. So regt sich ein höheres Bedürfnis nach Freiheit und Schönheit auch in den untersten Lebenskreißen und steigert sich bis zu den höchsten. Aber diese höchsten tragen hinwiederum den Fluch des Irdischen, der erhabenste Künstlergedanke kann nur durch mühsame Arbeit im Schweiß des Angesichts verwirklicht werden.

## 5.

### Instinktartige Kunst gesteigert zur freien wißenschaftlichen Kunst.

So wie sich wißenschaftliche Männer an Künstler anschloßen, so bildeten sich andrerseits Künstler zu den ihrer Kunst verwandten Wißenschaften aus. Aus Bergleuten, wie Werner und Oppeln, wurden ausgezeichnete Mineralogen; aus Apothekern, wie Klaproth, Rose, Gehlen, vorzügliche Chemiker; aus Gärtnern Botaniker; Färber, Metallarbeiter u. A. schließen sich an Naturkunde, Mechaniker, Maschinisten an die Mathematik an. Albrecht Dürer und Leonardo da Vinci, da sie es in der Malerei zur hohen Vollkommenheit gebracht, wandten sich zur Betrachtung des eignen Uebens und schrieben über Perspective.

So erheben sich Künstler von instinktartiger Fertigkeit zur besonnenen Einsicht in das Gesetz dessen, was sie üben. Sie wirken kräftig nachhaltig zum Gedeihen der Wißenschaft, und können hinwiederum von dieser Ueberblick, Regeln und Mittel zur Vervollkommnung ihrer Kunst entnehmen.

## 6.

### Kunstfertigkeit und Sprachfertigkeit.

Wenn die Gelehrten Kunstfertigkeiten erwerben sollten, um sich den Künstlern und Handwerkern durch die That verständlich zu machen, so

muß es dagegen ein Hauptstreben der Letztern sein, Sprech= und Schreib=fertigkeit zur Darstellung ihres Uebens und zur Verständigung mit den Ersteren zu gewinnen. Wenn der sprachmächtige Gelehrte leidlich klingend selbst über Arbeiten zu sprechen im Stande ist, die er weder versteht noch kann, so vermag dagegen der aller Sprachbildung entfremdete Hand=werker nicht über das, was er versteht und kann, klar Rede zu stehn.[1]

## 7.

### Klippen.

Die Ansicht, daß der Handwerker möglichst zur freien Kunst gebildet werden müsse, zur wißenschaftlichen Einsicht und dazu, daß er mündlich und schriftlich von seinem Treiben Rechenschaft geben könne, scheint in neuerer Zeit die Anlegung von Gewerbschulen veranlaßt zu haben.

Jene Ansicht kann aber misverstanden auf höchst verderbliche Abwege führen. Dagegen nach bester Einsicht zu wahren, bemerke ich:

1. Nur der Handwerker, welcher das, was man von seiner Arbeit für das Bedürfnis fordert, gründlich versteht und übt, darf daran denken auch etwas Schönes zu liefern. Jeder dankt für schön geformte Oefen, die sich schlecht heizen, für zierliche Landhäuser, in welchen man unbequem wohnt und die bald einfallen, für elegante Tische und Schränke, welche sich werfen und reißen. Erst das Nützliche dann das Schöne.[2]

2. Nur der Handwerker, welcher völlige Fertigkeit in seinem Geschäfte erlangt hat, denke an wißenschaftliche Ausbildung. Gott bewahre uns vor einem rein wißenschaftlichen Unterricht der Handwerksjungen. Erst sinnig üben, dann drüber nachdenken. Das Ueben geschehe in aller Unschuld, mehr instinktmäßig wie Bienen, die mit größter Sicherheit ihre mathematisch regelmäßigen Zellen bauen. Wer seiner Fertigkeit ganz gewis ist, mag erst eigens an das denken, was er thut; wer vor erlangter

1) Mit Erfindung der Buchdruckerkunst hörte allmählich die Trennung zwischen lesenden und nicht lesenden Ständen auf, besonders da durch die Reformation Bibel, Gesangbuch und Katechismus Volksbücher wurden. Sollte nicht hierdurch der schöpfe=rische Sprachinstinkt des Volks verloren haben, in gleichem Maaße aber besonnene Klarheit der Rede gewachsen sein? —

2) Willst du schon zierlich erscheinen? und bist nicht sicher. Vergebens.
Nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmuth hervor.
Göthe.

Fertigkeit speculieren will, der läuft Gefahr wie ein Mondsüchtiger, den man bei einem Dachspaziergange aufweckt, den Hals zu brechen. Er geräth in eine unselige Mitte von Halbwißerei und Halbkennerei.[1]

3. Was drittens das mündliche und schriftliche Darstellen betrifft, so sollte dies, wie das Anschließen an die Wißenschaft, ebenfalls erst eintreten, wenn der Handwerker volle Fertigkeit erlangt hat. Nur der ächte Meister, der sich ganz frei in Ausübung seiner Kunst bewegt, kann über dieselbe treffend sprechen und schreiben,

Verbaque provisam rem non invita sequentur.

## 8.

## Trennung und Einigung.

Ich bitte mich nicht so zu misdeuten, als bezielte ich eine Vermengung ganz verschiedener Berufe und ganz verschiedener Bildungsanstalten, davon bin ich weit entfernt. — Ein jeder Mensch hat in der Regel Anlage zu allem Menschlichen, nur zu dem Einen im höheren, zum Andern im geringeren Grade. Darauf gründet sich das: ich achte nichts Menschliches mir fremd. Das, wozu einer die meiste Anlage hat, was er am gründlichsten ausbildet, ist sein Beruf. Mit diesem tritt er als Meister in die bürgerliche Gesellschaft, er ist sein wahres Vermögen, ja sein Ueberfluß, von welchem er Andern mittheilt, um hinwiederum von ihrem Ueberfluß nehmen zu können. —

Es ist irrig eine mittelmäßige, gleichförmige, allgemeine Bildung zu erstreben und gar keinen eigens heraustretenden Beruf. Künstler und Handwerker können, da jeder von ihnen gewöhnlich von einem bestimmten

1) Dies (No. 2.) gilt, wie ich glaube, allem Unterricht, instinktartige Kunst muß aller Kunde vorangehen: einfältiges Sprechen der Sprachkunde, Gesang und Instrumentalmusik dem Generalbaß, Zeichnen der Perspektive — überhaupt Hören und Sehen der Akustik und Optik (Hör- und Sehkunde), Scheidekunst der Scheidekunde, Bergbaukunst der Bergbaukunde. Wir haben bei unsrem Unterricht vielfach diese Ordnung der Natur verkehrt, eine Ordnung, welche die Geschichte in der großen Entwicklung der Menschheit nachweist, wir wollen durch Kunde zur Kunst, durch Theorie zur Praxis führen. Kunde soll die durch Uebung entwickelte Naturgabe ersetzen, kraft- und gefühlloser Verstand die Kraft und das Gefühl. So bilden wir zum Heucheln der Kraft und des Gefühls, zum Schauspielern, zum hohlen matten Nachäffen eines wahrhaft besonnenen Lebens. — Das höchste Ziel ist aber die ächte besonnene Kunst.

Meister zu einem bestimmten Geschäft, das ihn ernähren soll, gebildet wird, nicht leicht auf diesen Irrweg gerathen, desto häufiger ist aber Mittelgut universeller Halbwißer unter den höhern Ständen.

Es ist aber eben so irrig, sich einem einzigen Berufe unmäßig hinzugeben, mit Hintansetzung aller übrigen Gaben, welche uns Gott geschenkt. Bist du auch kein Rechtsgelehrter, so viel mußt du vom Rechte wißen, um im Friedensgerichte sitzen zu können; bist du kein Prediger, so mußt du doch im Stande sein, als Hausvater in deiner Familie den Hausgottesdienst zu halten; bist du kein Kunstgärtner, das Gärtchen an deinem Hause mußt du zu bauen verstehen, bist du kein Arzt, du wirst doch im Nothfall wie der barmherzige Samariter verbinden, wenn kein Wundarzt zur Hand ist.

Unser Ziel ist: gründliche Ausbildung für einen bestimmten Beruf, ohne unnatürliche Selbstbeschränkung auf denselben und Vereinsamung, welche mit ungerechter Unterdrückung unsres allgemeinen Sinns vom Thun des Nächsten nichts versteht, ja nichts verstehn will.

Solche Tüchtigkeit im eigenen Berufe und solch Verständnis des fremden sind die wahren Organe alles freundlichen, hilfreichen Verkehrs unter den Menschen, sie sind ausgebildete Fähigkeit, den Nächsten zu lieben wie uns selbst.

Nicht nach willkührlicher verwirrender Vermengung, sondern nach solcher menschlichen, christlichen Verständigung und Vereinigung aller Stände, strebt unsre Zeit. Die scharf sondernde Schranke zwischen Rechtsgelehrten vom Fache und Laien in der Rechtsgelehrtheit fiel durch die Geschwornengerichte, die Schranke zwischen Soldaten und Bürgern durch die Landwehr u. s. f., M e i s t e r b l e i b e n M e i s t e r, aber nicht durch Zunftzwang, sondern durch ursprünglich ausgezeichnete und vorzugsweise gewißenhaft fleißig ausgebildete Gabe. —

# Der Unterricht im Deutschen.

Von

**Rudolf von Raumer.**

# Vorwort.

Von meinem Vater aufgefordert, den Deutschen Unterricht und dessen Geschichte zu bearbeiten, übersah ich nicht die großen Schwierigkeiten, die einem solchen Unternehmen entgegenstehen. Der Unterricht in der Muttersprache greift wie der Religionsunterricht durch alle Klassen und Arten von Schulen hindurch und schon dieß macht seine Darstellung auf beschränktem Raume mislich. Es gesellen sich aber dazu noch andere Schwierigkeiten ganz eigenthümlicher Art. Der Deutsche Unterricht befaßt sich nämlich mit einem Gegenstand, der sich im Lauf der Zeiten ändert. Nicht bloß unsre Erkenntnis und unsre Behandlung des Gegenstandes ändert sich, sondern der Gegenstand selbst. Die Deutsche Schriftsprache, die wir gegenwärtig in unsren Schulen lehren, ist zu dem, was sie jetzt ist, erst im Lauf der letzten drei bis vier Jahrhunderte geworden. Die Geschichte des Deutschen Unterrichts läßt sich deshalb von der Geschichte der Deutschen Schriftsprache nicht trennen. Dieß geht um so weniger an, weil gerade der Deutsche Unterricht auf die Festsetzung der Deutschen Schriftsprache vom offenbarsten Einfluß gewesen ist. Dennoch wird man natürlich hier keine umfaßende und allgemeine Geschichte

der Deutschen Schriftsprache erwarten. Was aber gegeben werden mußte, ist eine Darstellung der Wechselwirkung, die zwischen der lebendigen Deutschen Sprache und ihrer lehrhaften Behandlung stattfand. Die Urkunden dieser Wechselwirkung sind die Bearbeitungen der Deutschen Grammatik. Da aber hier von Lehre und Unterricht die Rede ist, so mußte das rein Sprachliche in den Hintergrund treten, um so mehr aber die Behandlung des Gegenstandes hervorgehoben werden. Dieß war keine leichte Sache wegen der großen Masse des Stoffs und der geringen Kenntnis desselben, die ich im Allgemeinen voraussetzen mußte. Es galt demnach, die Hauptsachen so darzustellen, daß sie dem Leser auch ohne die Benutzung der besprochenen Bücher verständlich wären. Denn ein großer Theil der Bücher, die ich hier zu schildern hatte, wird nur Wenigen unter meinen Lesern zugänglich sein. Wenn ich deshalb die Titel der wichtigsten Schriften ausführlich mittheile, so geschieht dieß nicht für den Literator, der sich nach einer viel kürzeren Bezeichnung auf einer großen Bibliothek die Bücher selbst verschafft, sondern ich habe dabei die Mehrzahl meiner Leser im Auge, die vielleicht nie einen Blick in die geschilderten Bücher thut und die für Stoff und Form gleich charakteristischen Titel nur hier zu lesen bekommt.

Ich habe zu meiner Arbeit einzelne seltnere Bücher der Berliner, Göttinger, Leipziger und Münchner Bibliotheken durch die Gefälligkeit dortiger Freunde schon in Erlangen benutzen können. Ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Berlin hat mir dann noch durch die Liberalität des Herrn Oberbibliothekar Pertz und die ausnehmende Güte des Herrn Dr. Pinder, denen ich dafür meinen herzlichsten Dank sage, trotz der gerade eingetretenen Ferien die reichen Schätze der Berliner Königlichen Bibliothek aufgeschloßen. Eigentliche bibliographhische Untersuchungen wären natürlich hier durchaus nicht an

ihrer Stelle. Bei dem Wenigen aber, was ich von dieser Art berührt habe, wird man hoffentlich den engen Zusammenhang nicht verkennen, in dem es mit meiner Aufgabe steht. Daß ich bei allen nicht gerade überall vorhandenen Büchern angebe, wo sich das von mir benutzte Exemplar findet, wird Manchem angenehm sein.

Die Darlegung meiner Ansichten über die Gegenwart hat mich öfters zum Widerspruch gegen weit verbreitete Meinungen gezwungen. Ich hielt mich für verpflichtet, in einer so wichtigen Sache unumwunden meine Ueberzeugung auszusprechen. Sollte sich irgendjemand dadurch verletzt fühlen, so kann ich die Versicherung geben, daß mein Angriff nirgends der Person, sondern überall nur der Sache gilt. Ich glaube dieß schon dadurch bewiesen zu haben, daß ich denselben Männern, die ich in einigen Punkten bekämpfen mußte, in anderen mit aller Anerkennung beipflichte.

Die Darstellung des Einzelnen habe ich auf die Volksschulen und die Gymnasien beschränken müßen. Auf den Deutschen Unterricht in der höheren Bürgerschule habe ich mich nur deswegen nicht eingelaßen, weil die Ansichten über diese wichtige Gründung der neueren Zeit noch so schwankend sind, daß man sich erst im Allgemeinen verständigen müßte, bevor man einen einzelnen Lehrgegenstand besprechen könnte. Dieß würde aber auf ein ganz anderes Gebiet hinübergeführt haben. In manchen Punkten ergibt sich, natürlich mit den nöthigen Abänderungen, aus dem über die Gymnasien Gesagten auch das, was mir für die höhere Bürgerschule wünschenswerth scheint. In anderen würde ich gern meine Ansichten den Sachverständigen zur Prüfung vorgelegt haben. So namentlich über den Betrieb des Altdeutschen, der mir der höheren Deutschen Bürgerschule ebenso wichtig scheint wie dem Gymnasium, aber in anderen Grenzen. Während ich nämlich für die gelehrte Bil-

dung, die das Gymnasium gibt, das Zurückgehen auf das Gothische und Althochdeutsche für unentbehrlich halte, stimme ich für die höhere Bürgerschule der Beschränkung auf das Mittelhochdeutsche bei und glaube, man sollte hier dasselbe etwa in der Art und in dem Umfang treiben, wie es in Philipp Wackernagels Edelsteinen deutscher Dichtung und Weisheit geschieht.

Doch ich will hier nicht vorwegnehmen, was erst nach Lesung des Ganzen recht verständlich werden kann, und wünsche nur noch zum Schluß, daß meine Arbeit zur Verbreitung einer gesunden vaterländischen Gesinnung Einiges beitragen möge.

**Erlangen,** den 10. Oktober 1851.

**Rudolf von Raumer.**

# Erstes Buch.

## Geschichte der Deutschen Grammatik in Bezug auf die schulmäßige Behandlung der Deutschen Sprache, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts.

## Erstes Kapitel.

### Das sechzehnte Jahrhundert.

### Latein und Deutsch um das Jahr 1500.

Die grammatische Behandlung [1] der Deutschen Sprache ist nicht wie die Grammatik der Griechen rein auf heimischem Boden und aus heimischen Wurzeln gewachsen. Wie in so vielen anderen Dingen haben vielmehr die Deutschen auch auf dem Gebiet der Grammatik die reiche Erbschaft des klassischen Alterthums überkommen. Die grammatischen Kategorien, die wichtigsten Unterscheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen an ihrer Sprache entdeckt ein Jahrtausend bevor man in Deutschland an grammatische Studien dachte. Die Entdeckungen der Griechen wurden von den Römern mit Fleiß und Beharrlichkeit auf die eigene Sprache angewandt, und so kamen sie mit der Lateinischen Sprache in den grammatischen Schriften des sinkenden Alterthums an die Germanischen Völker.

1) Die Stellung des Deutschen Unterrichts zu den andern Lehrgegenständen ist in den beiden ersten Bänden dieses Werkes öfters erwähnt worden. Dagegen konnte die Art, wie man die Deutsche Sprache lehrend behandelte, der Natur jener Abschnitte gemäß nicht näher erörtert werden. Denn diese Frage hängt auf das Engste zusammen mit der Geschichte der Deutschen Grammatik. Diese in ihren wesentlichsten Umrissen zu schildern, ist der Zweck der obigen geschichtlichen Darstellung.

Zunächst aber wurden diese überlieferten grammatischen Kenntnisse nicht dazu verwendet, um mit ihrer Hilfe die Deutsche Muttersprache grammatisch zu untersuchen, sondern die Römischen Grammatiker dienten nur dazu, sich der Lateinischen Sprache zu bemächtigen. Denn viele Jahrhunderte lang galt jetzt das Latein auch in Deutschland für die eigentliche Sprache der Stände, die sich überhaupt mit gelehrten Dingen befaßen. Erst war die Kirche bemüht, das Latein, die Sprache des Kultus, der Vulgata und des Römischen Stuhls, auch zur zweiten Muttersprache des gesammten Klerus zu machen.[1] Dann aber, als sich auf religiösem Gebiet der Gebrauch der Volkssprache mehr und mehr Bahn brach, suchten die Gelehrten die Sprache des alten Latiums wieder zu erwecken und wenigstens aus den Kreißen höherer Bildung die heimische Sprache möglichst zu verdrängen. Diese zweite Periode der Lateinischen Allgewalt fällt zusammen mit den Anfängen der neueren Deutschen Grammatik.[2] Man kann deshalb die Entstehung und Weiterbildung der Deutschen Grammatik des 16ten Jahrhunderts nur dann verstehen, wenn man von einer richtigen Anschauung des Lateinischen Gelehrtenthums jener Zeiten ausgeht.[3]

Die Deutsche Sprache aus dem Kreiß der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, wo möglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß manches ehrenfesten Schulrektors, die Kinder nicht in der Schule, sondern in ihrem elterlichen Hause zur Welt kamen, so lernten sie auch nach wie vor zuerst ihre Muttersprache, nämlich Deutsch. Und wollte man sich mit ihnen verständigen, so mußte man sich dazu herablaßen, in ihrer Muttersprache, das heißt Deutsch mit ihnen zu verkehren. Die angestrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der untersten Klasse den Gebrauch der Deutschen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zu-

1) Vgl. R. v. Raumer, die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845, S. 201.

2) Die Bemühungen, die eine frühere Periode, insbesondere Notker Labeo zu St. Gallen († 1022) der Deutschen Sprache widmete, bleiben hier unberührt.

3) Den Lesern dieses Werks ist im ersten Band, besonders in dem Abschnitt über Johannes Sturm, S. 228—276, ein klarer Einblick in die Lateinische Schulbildung des 16ten Jahrhunderts gegeben.

fluß Deutscher Kinder den Horazischen Bauer vor die Seele, der am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen ist, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum.

So sehr man nun auch bestrebt war, den Gebrauch der verachteten und gehaßten Deutschen Sprache möglichst bald zu verlaßen, so mußte man doch zuvor die neu eingetretenen Schüler mit den nothwendigsten Lateinischen Phrasen für die mündliche Conversation versehen. Von der Art, wie dieß geschah, geben die Elementarbücher aus dem Ende des 15ten Jahrhunderts ein deutliches Bild. In der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg hat sich ein Band solcher Schriften aus jener Zeit erhalten. Darin findet sich unter Anderen ein Buch mit dem Titel: Modus latinitatis. Am Schluß heißt es: Grammatice nove sinonima latina vulgari locutioni quameleganter accomodantis cum varijs verborum et sententiarum flosculis ac differentiis notatu dignis edite per venerabilem ac acri ingenio virum Udalricum Ebrardt — Finis. Anno 1488.[1] Der Verfaßer setzt eigentlich schon Latein sprechende Knaben voraus. Denn er redet gleich im Eingang die Knaben damit an, daß er ihnen, die mehr sprachlose (infantes) als redende (loquentes) zu sein schienen, die allzugroben Barbarismen verbeßern wolle, die er sie in der gewöhnlichen und vertraulichen Rede begehen höre, wenn sie z. B. mulus (d. i. mûl, nhd. Maul) pro ore sagten und dergleichen. Nichtsdestoweniger greift er seine Sache so an, daß der Lehrer sein Buch wohl auch mit den ersten Anfängern gebrauchen konnte. Es ist keine Grammatik, sondern ein Deutsch-Lateinisches Gesprächbuch. Das Deutsche ist überall vorangestellt und darauf folgt die entsprechende Lateinische Redensart. Den Anfang machen die einfachsten Begrüßungsformeln: „Ein gutten tag. Bona dies. Aut forte elegantius Bonus dies. Nam etc." „Ein gutten abent. Bonum sero. Aut pocius elegantius Bonum vesper. Nam etc."[2] „Vil heil. Salus plurima." Und so fort. Darauf folgen die einfachsten Fragen und Antworten: „Wie alt bist" u. dgl. bis zu umfangreicheren, aber doch immer noch dem gewöhnlichen Verkehr ange-

1) Im Original mit Worten, und danach: Laus deo clementissimo. Dann folgt noch ein einzelnes Blatt mit vermischten Lateinischen Regeln.

2) Ich will nicht zu lange bei diesen Dingen verweilen. Deshalb bemerke ich nur beiläufig, daß unser Autor sein bonum sero dann doch auch in Schutz nimmt. Vgl. damit Rudolf Agricola. Pädag. Bd. I. S. 82.

hörenden Phrasen. In einem zweiten Büchlein ordnet dann der Verfaßer die Ausdrücke des höheren Gesprächs nach dem Sinn in dreizehn Abschnitte. Aber auch hier geht das Deutsche überall dem Lateinischen voran; z. B. „Der virgili ist dem homero nit geleich. oder des geleichen Virgilius cum homero comparandus non est. Non puto homero poete huic clarissimo virgilium parem esse etc.", bis dann zuletzt der oben schon angeführte Schluß folgt.

Solcher Büchlein enthält der Scheurlische Sammelband noch mehrere. Eins, das beginnt „Ad patrem, zu dem vater", Beispiele über die Lateinischen Präpositionen mit übergedruckten Deutschen Wörtern. Dann einen „Grammatellus pro iuuenum eruditione cum glosa almanica." Aber auch dieß ist troß dem Titel keine Grammatik, sondern, wie es die weitere Ueberschrift ganz richtig bezeichnet, nur ein „Libellus quem grammatellum appellant sermones facetos complectens ob scolariculorumque hebetatem glosa almanica subductus." Dagegen sind die „Rudimenta grammatice ad pueros. De Remigio Donato Alexandroque studiosissime lecta desselben Bandes ohne Deutsche Glosse, und auch einer andern kleineren Schrift puerilia super donatum (Nůrmberge Per Marcum ayrer) ist nur einiges Deutsche angehängt.

Ich habe den Inhalt dieses Sammelbandes etwas näher angegeben, weil er uns höchst wahrscheinlich die Hilfsmittel vor Augen legt, durch welche der berühmte erste Besitzer, Herr Christoph von Scheurl, (geb. 1481) als Knabe seine Deutsche Muttersprache mit der Lateinischen vertauschte. Der nächste Schritt war nun, daß man auch in die eigentlichen Grammatiken der Lateinischen Sprache eine Deutsche Interlinearversion einfügte. Dieß geschah gleichfalls noch im Lauf des 15ten Jahrhunderts, indem man über den sehr entstellten [1] Lateinischen Text der kleinen Grammatik des Donatus eine wörtliche Deutsche Uebersetzung druckte. [2]

1) Man vgl. den Text von Donati ars grammatica in Lindemann's Corpus Grammaticorum Latinorum Lips. 1831 selbst noch mit dem Donat des Glareanus, August. Vindel. 1547 (1550).

2) Panzer, Annales typographici, verzeichnet vier solche Donatus cum vulgari expositione, näml. 1) Ulm 1497. 4. (annal. 3, 540). 2) s. l. per J. S. 1497 (annal. 4, 67). 3) p. Frider. Kreuszner Nurmbergñ incolam s. a. (annal. 4, 388). 4) s. l. et a. (annal. 4, 123). Nr. 1 und 2 scheinen aber dieselben zu sein. Daß diese Art, über den Lateinischen Text des Donat eine Deutsche Interlinearversion zu

Aber von einer solchen Interlinearversion, die bloß den Text des Lateinischen Grammatikers zugänglicher machen sollte, bis zu einer verständigen Benutzung der Deutschen Muttersprache, um dem Anfänger die Lateinische Grammatik selbst klarer zu machen, war noch ein weiter Weg. Den ersten Schritt dazu that Aventinus in seiner Lateinischen Grammatik, die man eben deswegen öfters als den ersten Anfang einer Deutschen Grammatik bezeichnet hat.[1] Der berühmte Bayrische Geschichtschreiber Johannes Thurnmeyer, nach seinem Geburtsort Abensberg in Bayern Aventinus genannt (geb. 1466 † 1534), wurde im Jahre 1512 zum Erzieher der Bayrischen Prinzen Ludwig und Ernst, Brüder Herzog Wilhelm des Vierten, berufen. Ein tüchtiger Humanist, dabei aber voll warmen vaterländischen Sinnes trug er kein Bedenken, beim Unterricht auch in die Lateinische Grammatik die Deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt,[2] daß dem Anfänger oft mit einem einzigen Deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die Lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten so viel von der Lateinischen Grammatik gelernt wie sie außerdem kaum in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nöthig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem gemischte Grammatik veröffentlichte. Nec erubui, sagt er in der Vorrede, vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere vidi, und darauf folgen dann die oben angeführten praktischen Gründe. Aventin war also der erste unter den Humanisten, der in Deutschland so etwas wagte, oder wenn er irgendwo einen Vorgänger gehabt hat, so hat er wenigstens nicht darum gewußt. Denn sonst würde er sich nicht auf die Italiener berufen. Merkwürdig, daß auch hierin die Italiener den Deutschen erst den Anstoß geben mußten. Wie die Lateinisch-Italienischen Grammatiken beschaffen waren, die Aventin vor Augen hatte, lehrt uns eine

drucken, sich noch lange erhielt, sehe ich aus einem seltenen Büchlein, das mir W. Grimm aus seiner Privatbibliothek mittheilt: Aelii Donati elementa, ad collationem Henrici Glareani, una cum traductione Germanica. M.D.L. Am Ende: Augustae Vindelicorum, in aedibus Valentini Othmari, excusum, mense Martio, Anno M.D.XLVII.

1) So beginnt mit Aventin das reichhaltige Verzeichnis Neuhochdeutscher Grammatiken bei H. Hoffmann, Die Deutsche Philologie, Breslau 1836. S. 138.

2) Aventins Gramatica (1512) S. 2.

derartige Arbeit, die im Jahr 1499 zu Venedig erschienen ist, und von der sich ein Exemplar in der Scheurlischen Bibliothek zu Nürnberg erhalten hat.[1] Die Einmischung des Italienischen in die Lateinische Grammatik hält dort etwa die Mitte zwischen der bloßen Interlinearversion und der umsichtigen Art, wie Aventin das Deutsche benutzt.

Die Lateinische Grammatik des Aventin erschien zu Augsburg im Jahr 1512 unter dem Titel: Gramatica noua fundamentalis iuuenibus vtilissima etc. Was die Folge der Materien betrifft, schließt sie sich in der Hauptsache dem damals giltigen Donat an. Der eigentliche Text des Buchs ist Lateinisch. Inwiefern aber nichtsdestoweniger diese Arbeit des Aventin einen Anfang der grammatischen Behandlung des Deutschen in sich schließt, das sollen einige Beispiele zeigen. So heißt es S. 3:[2] „Dictio. ain wort. Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ain. ut homo ain mensch. equus ain pfert." S. 38: „De verbo. Illa dictio est verbum cui in nostra lingua potest addi. ich, du, der." Es sind das freilich nur schwache Anfänge, und bei weitem das meiste Deutsche, was die Arbeit des Aventin enthält, besteht nur in Deutschen Uebersetzungen der Lateinischen Beispiele. Aber dennoch gebührt der Grammatik des Aventin gerade in unserem Abriß eine Stelle, weil er zuerst das Deutsche zur grammatischen Erläuterung des Lateinischen benutzt.

## Die Deutschen Orthographen.

Die Bücher, die wir bisher besprochen haben, kommen vom Lateinischen her und ziehen zu dessen Erklärung das Deutsche herbei. Das ist die eine Quelle, auf die man zurückgehen muß, wenn von den Ursprüngen der Deutschen Grammatik die Rede ist. Die andere Quelle bildet eine Anzahl von Büchern, die gewissermaßen jenen ersteren gerade entgegengesetzt sind, nämlich die Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben für solche, die nicht Latein können.

1) Anfang: Janua sum rudibus. Schluß: Impressum Venetiis impensis Joannis Baptistae de Sessa Mediolanensi. Anno salutis nostrae. M.CCCCXCIX. Die uero. XX. Julii. Foeliciter. In einem Sammelband, der beginnt mit dem Questo Sie Uno Libro etc., einem Italienisch-Deutschen Vocabulista.

2) Die älteste Ausgabe, die ich in dem Exemplar der Münchner Hof- und Staatsbibliothek benutze, ist ohne Paginirung. Meine Angaben der Seitenzahl beruhen deshalb auf meiner Zählung.

Diese Art von Büchern hat einen doppelten Ursprung. Die einen haben es abgesehen auf eine Anweisung zur Deutschen Schreiberei. Nach einigen Regeln und Bemerkungen über Rechtschreibung und Grammatik gehen sie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titulaturen. Andere entspringen aus dem Bedürfnis, dem ungelehrten Laien die Deutschen Bücher, vor Allem die Deutsche Bibel zugänglich zu machen. Unter den Schriften der ersteren Art ist vor Allen zu nennen das Buch des Fabian Frangk, das den Titel führt: „Teutscher Sprach Art vnd Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buochstaebig[1] Teutsch zuschreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen vnd Schrifften, an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen. M. Fabian Frangk." Das Buch erschien zu Frankfurt am Main im Jahr 1531[2] und ist in mehr als einer Hinsicht sehr merkwürdig. Der Verfaßer war aus „Aſslaw in Schlesien, Freier Künste Magister" und „Burger zum Buntzlaw." Den Zweck seines Buchs gibt Frangk in der Vorrede an. Zunächst will er den Benutzern seines Canzleibuchs dienen, „damit, wie er sagt, den annehmern des volgenden meines buechlin so vff die Schreibekunst, Cantzlei vnd Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt." Aber obschon er selbst in dieser Schrift nur diesen untergeordneten Zweck verfolgt, dringt er doch darauf, daß endlich eine ganze Deutsche Grammatica geschrieben werde, „wie in Griechischer, Latinischer vnd andern sprachen gschehen." Denn „vnser edle sprach" sei „ie so lustig, nutzlich vnd dapffer in jrer Redmaß als indert ein andere;" und es sei „Vns vngelerten Leyen auch (vnd die wir der haubtsprachen nich geuebt noch kündig) so vil an jr als indert einer andern gelegen."

Frangks Buch zerfällt seiner Bestimmung gemäß in die Orthographia (Blatt 2—11) und das Cantzleibuch (Bl. 11—44); wodurch es aber besonders merkwürdig ist, das ist die sichere und klare Art, wie es die Hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten unterscheidet. Frangk hat mit aufmerksamem Ohr im Reiche herumgehorcht und die eigenthümliche Aussprache des Franken, Bayern, Schlesiers und „Meichßners", des Oberländers und Niederländers belauscht. Daraus hat sich ihm ergeben,

1) Im Original u mit übergeschriebenem o; a mit übergeschriebenem e u. s. f.

2) Eine handschriftliche Notiz in dem Exemplar der Meusebachschen Bibliothek, das ich benutze, erwähnt eine andere Ausg. Straßb. v. J.

daß nirgends das Schriftdeutsche gesprochen wird. So sagt er von den Vokalen: Die recht Teutsche Sprach (wie angezeygt) helt sechs schlechte, drei duplirte, vnnd drei halb duplirte Stimmer. Es ist aber kein Land noch Nation die sie allenthalbenn durch auß reyn hielte, das sie nicht etliche verwechselt oder versetzte." [1] Er selbst, sagt Frangk, handle von Oberlendischer Sprach. Aber „wie wol diese sprach an jr selbs rechtfertig vnd klar, so ist sie doch inn vil Puncten vnnd stucken, auch bei den Hochteuschen nicht einhellig. Denn sie in keiner gegne oder lande, so gantz lauter vnnd reyn gefuert, noch gehaltenn wirt, das nicht weilands etwas straffwirdigs, oder mißbreuchiges mitlieff vnd gespürt würde." [2] Die Frage: „Warauß man recht vnd reyn Teutsch lerne", beantwortet nun Frangk dahin: „Wer aber sölche mißbreuch meiden, vnd rechtförmig Teutsch schreiben, odder reden wil, der muß Teutscher sprachen auff eins Lands art vnnd brauch allenthalben, nicht nachuolgen. Nützlich vnd guot ists einem iedlichen, viler Lande sprachen mit jren mißbraeuchen zewissen, damit man das vnrecht moeg meiden, Aber dz [3] fürnemlichst ist so zuo diser sach foerderlich vnd dienstlich, ist, das man guoter Exemplar warneme, das ist, guotter Teutscher Buecher vnd verbrieffungen, schrifftlich oder im Truck verfaßt vnd außgangen, die mit fleisse lese, vnd jnen in dem das anzunemen vnd recht ist, nachuolge. Vnder woelchenn mir etwan des tewren (hoch loblicher gedechtnuß) Keyser Maximilians Cantzlei, vnnd diser zeit D. Luthers schreiben, vnd dz [3] vnuerfaelschet, die emendirtsten vnd reynsten zuhanden kommen sein." [4]

So schreibt Fabian Frangk um das Jahr 1531. Wir werden sehen, wie richtig er die Bahn erkannt hat, welche die Hochdeutsche Schriftsprache und deren schulmäßiger Betrieb einschlugen. Frangk selbst beschränkt sich nun darauf, die Deutsche Orthographie auf etwa neun Blättern darzustellen. Dann geht er sofort zu seinem eigentlichen Zweck, zum Canzleibuch über und handelt ausführlich von Sendbriefen, Titeln, Oberschriften u. s. w. [5]

1) Bl. 9.
2) Bl. 2.
3) = das.
4) Bl. 2.
5) Ich hebe unter den zahlreichen Canzleibüchern, Rhetoriken u. dgl. nur die oben geschilderte Arbeit des Fabian Frangk hervor. Diese Schriften bilden übrigens am Ende des 15ten und im Lauf des 16ten Jahrhunderts eine besondere kleine Lite-

Die andere Art von Anleitungen zum Deutschlesen und Deutschschreiben hat es darauf abgesehen, dem Laien das Lesen Deutscher Bücher, vor Allem das der Bibel möglich zu machen. Wie eng sich diese Bemühungen dem religiösen Zweck anschließen, ergibt schon der Titel des ältesten solchen Schriftchens: „Encheridion. Das ist, hantbüchlin teutscher Orthographi, Hochteutsche spraoch, artlich zeschreyben vnd lesen, sampt einem Registerlein über die gantze Bibel, wie man die Allegationes vnnd Concordantias, So im Newen Testament, neben dem Text vnd sonst, mit halben Latinischen Worten verzaichnet. Auch wie man die Ziffer vnd teutsche zaal verstehn soll. Durch Johannem Kolroß, Teutsch Lesermaystern zuo Basel Gemachte." Das Buch ist höchst wahrscheinlich im Jahr 1529 erschienen.[1] In der Vorrede setzt der Verfaßer seine Absicht noch näher auseinander. „Dieweyl es, so beginnt er, Gott dem allmechtigen, ymn[2] dieser letsten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seins götlichen worts) dem einfaltigen Layen zuo heyl vnd trost, Auch yn verstendiger vetterlicher spraoch,[3] durch den druck an das liecht kommen lassen, Werden nit wenig geraitzt yre kynd, so zuo den vrsprünglichen spraochen heyliger Biblischer schrifft, als Hebreisch vnd Kriechisch, oder auch Lateinisch nit gantz tauglich, ynn die Teutsche schuol vnd leer zeschicken."[4] Für diesen Zweck ist nun das Büchlein berechnet. Es handelt zuerst von der Unterscheidung der Buchstaben, dann von deren Verdopplung, von den Abkürzungen, von den Punkten ꝛc. und „Zum letsten, volgt ein Registerlein, die anziehung Biblischer buecher, sampt der Ziffer vnd gemainer zaal, erklerend."

Solcher Anleitungen zur Deutschen Orthographie ist nun seit der Zeit des Fabian Frangk und Johann Kolroß eine große Zahl erschienen, bald wie bei Frangk mit der Bestimmung für die weltliche Schreiberei, bald wie bei Kolroß zugleich mit der Rücksicht auf das Lesenlehren und die geistlichen Bücher.

ratur. Ich begnüge mich, unter einer Menge solcher Bücher, die ich auf der Bibliothek zu Berlin durchblättert habe, nur noch zwei namhaft zu machen:

Fridrich Riedrer, Rhethorichscher Spiegel (sic, am Schluß) 1493. fol.

Meichßner, Handtbuechlin. Tübingen 1550. 8.

1) Vgl. die Zahl 1529, die Kolroß Bl. 36 als Exemplum für das Zahlenlesen gibt.

2) Es steht: yn̄.

3) Bei Kolroß = a mit einem Haken darüber.

4) Bl. 1.

## Ickelsamer.

Wenn wir die Arbeit des Aventin nicht übergehen durften, weil sie allerdings eins der Glieder bildet, die den ausschließlich Lateinischen Unterricht in das Deutsche hinüberleiten, so wird doch niemand eine Grammatik der Lateinischen Sprache mit einigen eingeschobenen Deutschen Bemerkungen eine Deutsche Grammatik nennen. Der Ruhm, den ersten Anlauf zu einer Deutschen Grammatik genommen zu haben, bleibt deshalb einem Anderen, nämlich dem Valentin Ickelsamer.

Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenoße Luthers, machte seine Studien zu Wittenberg und schloß sich mit Begeisterung der Deutschen Reformation an. Als aber das Zerwürfnis zwischen Luther und Karlstadt zum Ausbruch kam, ergriff Ickelsamer die Partei Karlstadt's, zog mit ihm nach Rothenburg an der Tauber und ließ daselbst eine heftige Streitschrift wider Luther drucken. Später kam er von der Sache Karlstadt's zurück, söhnte sich im Jahr 1527 vollständig mit Luther aus [1] und lebte zu Erfurt mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt.

Nachdem Ickelsamer schon früher eine Schrift hatte drucken laßen von der rechten Weise lesen zu lernen, [2] gab er im Jahr 1531 [3] oder

1) Luthers Brief an Justus Menius. De Wette Thl. 3. S. 190.

2) Wir kennen sie nur aus Ickelsamers eigener Anführung in seiner Grammatica S. 10.

3) Ueber die Zeit, wann diese erste Ausgabe von Ickelsamers Grammatik erschienen sei, sind die Meinungen getheilt. Da es sich hier um die erste Deutsche Grammatik überhaupt handelt, wird es schon der Mühe werth sein, etwas näher nachzuspüren. Einige setzen diese erste Ausg. um das J. 1522. So u. a. Hoffmann, deutsche Philol. S. 139. Koberstein, Gesch. der deutschen National-Litter. 4te Aufl. (1845) I. S. 460. Ettmüller deutsche Literaturgesch. S. 328. Pischon Leitf. gibt 1527 als J. der Abfaßg.; Eitner Tabellen, 1525. Ich glaube beweisen zu können, daß die uns erhaltene Grammatik Ickelsamers nicht vor 1531 geschrieben sein kann. Eine Stelle in Luthers Briefen vom J. 1527 (de Wette Thl. 3. S. 190), auf die man sich beruft, beweist nichts. Denn wollen wir auch mit Beesenmeyer grammatica sua statt tua lesen, (ächt Lateinisch müßte es natürlich ejus heißen), so könnte die Stelle doch immer noch auf Ickelsamers frühere, von ihm selbst (S. 10) erwähnte Arbeit gehen. Der positive Grund aber, warum die vorliegende Grammatica Ickelsamers nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann, ist der: S. 57 (der ersten Ausg.) sagt Ickelsamer: „Wie der geleert vnnd diser ding liebhaber Beatus Rhenanus des etzliche Exempel in seyner Geographia, das ist, beschreybung etlicher oerter teütschs

doch bald danach seine Deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts und des Jahrs unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoert. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der teutschen sprach vnd woerter, vnnd wie man die Teütschen woerter in ire silben taylen, vnd zuosamen Buoch-

landes anzaygt, Naemlich, das etwa der recht vnd nitt on sonderliche vrsach genannt der Concorßberg, yetzt den Teütschen hayst der Kochelßberg." (Die Ausg. v. 1537, hier wie in manchen anderen Punkten beßer korrigiert, liest „Kocherßberg"). Ein Werk des Beatus Rhenanus mit dem Titel „Geographia" ist mir nicht bekannt. Auch Rotermund, Forts. des Jöcher Bd. 6, Sp. 1946 führt keinen solchen Titel an. Wohl aber findet sich in dem gelehrten Werk des Beatus Rhenanus: Rerum Germanicarum libri tres, Basil. 1531 die Stelle, auf die Ickelsamer anspielt. Es heißt dort p. 163: „Alterum munimentum Concordiam arbitror esse Cochespergiam arcem. nam Alemanni incognitam sibi Concordiae uocem nihilque significantem tamdiu torserunt more suo donec in pharetram detorserint. Qui Germanice sciunt, intelligunt quid uelim." —

Auf dasselbe Werk nimmt nun Ickelsamer noch einigemal Rücksicht. So in der wunderlichen Etymologie von Weihnachten S. 58, 59. Ickelsamer sagt dort: „—— als vnter andern vilen das wort Weinnachten ist, weliches auch der Rhenanus anzaygt, Das wort lautet von ainer weynige nacht die man mit weintrincken hat zuobracht, welches sich zwar nit vast übel reümet auff die Christnächte, die wir Weinnächte nennen, weliche man auch für den grossen Gottes dienst, mit sauffen vnnd schlemmen, begeht, Vnd ist vnns aber diser Nam ettwa von ainem Haydnischen fest überbliben, die jre Goetter mit solcher ehr begiengen," rc. rc. Dazu vgl. B. Rhenan. rer. Germ. p. 7: „Noctes interdum epulando transmittebant (nämlich die alten Germanen), non solum dies: nam diem, inquit Tacitus, noctemque continuare potando nulli probrum. Vnde quibusdam adhuc festis diebus apud nos a nocte cognomentum, ut est ille sub calendas Januarias, quo iuxta ritum Christianum, servatoris nostri natalem celebramus, antiquo vocabulo, et haud dubie ex ethnicorum observationibus relicto, Vuinnacht appellatur, a vino videlicet conviviisque."

Zu diesen unläugbaren Beziehungen kommen noch einige verstecktere Anspielungen. So sagt Ickelsamer S. 56: „Vnnd das auch kain sprach, die teutsch sonderlich, gantz lauter, sonder sein all vnterainander vermischet." Dazu vgl. Beat. Rhenan. rer. Germ. p. 110: Nam puto hodie linguas omneis nonnihil esse mixtas, et puram nullam. Steht nun fest, daß Ickelsamer sich auf die Rer. Germ. libri III. des Beatus Rhen. bezieht, so ist auch erwiesen, daß seine uns vorliegende Teutsche Grammatica nicht vor dem J. 1531 geschrieben sein kann. Denn in diesem J. kam das genannte Werk des Rhenanus zum ersten mal heraus, und es kann auch keine ältere, etwa jetzt verlorene Ausgabe dieses Werks gegeben haben. Denn Beatus Rhenanus unterzeichnet die Widmung des Buches an Ferdinand, Karls V. Bruder: Selestadii Calendis Martiis. Anno MDXXXI.

staben soll. Valentin Ickelsamer." Einige Zeit darauf, im Jahr 1537, wurde das Buch zu Nürnberg durch Johann Petreius von neuem gedruckt. Die Schrift ist nur klein von Umfang, — sie füllt nicht mehr als fünf Bogen in klein Oktav —,[1] aber höchst merkwürdig und reichhaltig in Betreff ihres Inhalts. Der Verfaßer zeigt sich vertraut mit der Lateinischen Sprache und Literatur und bekannt mit dem Griechischen[2] und Hebräischen. Er citiert mehrfach Quintilian und zwar mit Verstand, und erweist sich überhaupt als einen Mann von gründlicher Lateinisch grammatischer Bildung. Was aber seiner Arbeit ihren eigenthümlichen Werth verleiht, ist ihr enger Zusammenhang mit der ganzen Geistesrichtung jener großen Zeit, in der sie entstanden ist. Obwohl zurückgekommen von Karlstadt's Schwärmerei hat sich Ickelsamer die gesunde Seite der Anschauungen bewahrt, deren Mißverständnis die Greuel des Bauernaufruhrs hervorrief, nämlich den Sinn für die innere Tiefe des Menschen und ein Herz für den gemeinen Mann.

Das kleine Buch Ickelsamers leidet an einer Ueberfülle von Stoff, indem der Verfaßer sich nicht beschränkt auf seinen eigentlichen Zweck, den wir als einen sehr einfachen werden kennen lernen, sondern an mehr als einer Stelle in ein ganz anderes Gebiet hinübergreift. Er beginnt nämlich damit, daß er einen sehr hohen Begriff von dem aufstellt, was die Deutsche Grammatik eigentlich sein solle. Der, sagt er, hat „vns noch lang kain Teütsche Grammatic geben oder beschriben, der ain Lateinische für sich nymbt vnd verteutscht sy, wie ich jr ettwa wol gesehen. Dann der schaft mit vil arbait wenig nutz, der die teutschen leren will, wie sy sagen vnd reden sollen, der Hans, des Hansen &c. Ich schreib, ich hab geschriben &c. Das lernen die kinder besser von der muoter, dann auß der Grammatic." Man müße vielmehr die „acht tayl der rede recht verteutschen vnd erklären" und eine gute teutsche Syntaxis geben. Aber nicht wie „in den gemainen kinder Donäten",[3] sondern

1) Durch Wilhelm Grimms Güte bin ich in den Stand gesetzt, von der ersten Ausg. das Ex. der Berliner Bibliothek zu benutzen. Die 2te Ausg. hat mir Hr. Prof. Bertheau von der Göttinger Bibliothek verschafft.

2) Daß ihm übrigens das Griechische nicht allzugeläufig war, wird man aus seinen Bemerkungen über xp̄s (= Christus) S. 38 u. 39, und noch mehr vielleicht daraus schließen dürfen, daß ihm S. 40 das Griechische γγ, γκ nicht einfällt. Vgl. die Bemerkungen von Kolroß über xp̄s, im Encheridion Bl. 16.

3) S. o. S. 24 f.

indem man ihren rechten Brauch in Deutscher Rede zeigt. Ickelsamer weist dieß am Deutschen Participium nach, hebt noch einmal die Würde einer solchen Deutschen Grammatik hervor,[1] springt dann aber plötzlich ab und schließt seine Vorrede mit den Worten: „Disen tail der Grammatic, so in disem meinen buechlin gehandelt, hab ich den besten vnd nützisten sein gedacht, vnd deßhalben meinen geringen dienst gern darzuo thon, Gott geb das es alles diene zuo seiner ehr. Amen.“ Und welches ist nun dieser Theil? Der schon auf dem Titel bezeichnete: Teutsch lesen lernen und Teutsche Orthographie.

Und sieht man, wie Ickelsamer sich über den Werth der Lesekunst ausspricht, so wird man mit ihm diesen Theil für den „besten und nützisten“ erklären. „Es ist one zweifel, sagt er, yetzt kaum ain werck oder creatur auf erden, die zuogleich zuo Gottes ehr vnd unehr mehr gebraucht würdt dann die lesekunst, mit schreibung viler guoter vnd boeser buecher in die welt. Vnd die es zuo zeyten am besten machen, oder am fruchtbarlichsten lesen künten, denen mangelts am lesen. Es würdt auch ain yeder, der zum rechten vrsprung des lesens gedenken vnd kummen würdt (wie dises buechlin anzaiget) erkennen, das es ain herrliche gab Gottes ist, vnd das sy ain holtzhawer, ain hyrdt auff dem velde, vnd ain yeder in sainer arbait one Schuolmaister vnd Buecher lernen mag. Er bitte Gott vnd thuo jm wie ich.“[2] — „Nun hab ich vormals auch, von der rechten weyse lesen zuo lernen ettwas trucken lassen, aber nit so gründtlich vnd deutlich als yetzt in disem Buechlin, vnd bewegt mich darzuo nichts anders dann die liebe vnd lust diser feynen subtilen kunst, welche ich gern yedermann woelt mittaylen, dann es ist auch ain hailige gab Gottes, welche man zuo seiner goetlichen ehre in demuetigkait vnd forcht des hertzens brauchen, vnd andern mittaylen soll, Vnd ist dises lesen ain solche kunst,

1) Besonders S. 61 ff. kommt Ickelsamer noch einmal auf seine großen Anforderungen an „den teutschen Schuolmaister“ zurück. Es sei sehr unrecht, daß sie nur „lesen, schreiben vnd rechen leren“ könnten oder wollten. Sie sollten vielmehr die ganze Deutsche Grammatik inne haben, und diese Grammatik sollten die Schüler lernen, ehe sie zu fremden Sprachen übergiengen. Ich erwähne diese für das Jahr 1531 gewis überraschende Ansicht deswegen bloß in der Anmerkung, weil Ickelsamer in der Ausführung selbst sich nicht darauf einläßt, sondern sich auf den „besten und nützisten“ Theil beschränkt.

1) S. 7. Ich citiere immer nach der ältesten Ausg. Beide Ausgaben sind übrigens ohne Bezeichnung der Pagina.

das sy ainer in ainem tag zur nott mag lernen.“ [1] „Vnd o wie wol woelt ich mir dise meine arbait belonet schaetzen, so ettwa ain Gotförchtiger mensch, der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens ungewiß) das lesen so behend lernet vnd darvon brechte, vnd das darnach zuo Gottes ehre brauchet.“ [2] Ickelsamer schrieb sein Buch um 1531. Im Jahr 1522 war Luthers Neues Testament erschienen. Fast jedes folgende Jahr brachte Bücher des verdeutschten Alten Testaments, bis endlich im Jahr 1534 die erste vollständige Ausgabe von Luthers Meisterwerk herauskam. In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als ein Werkzeug Gottes fühlen.

Die neue Weise, durch die Ickelsamer das Lesenlernen so sehr zu erleichtern glaubte, war eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im Ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müße. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge &c., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann *ain* Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo *subtil*, vnnd [3] man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sillabes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich.“ [4]

Das Zweite, dessen genauere Behandlung Ickelsamer schon auf dem Titel verspricht, ist die Deutsche Rechtschreibung. Er faßt dieselbe in zwei Hauptregeln. „Die Erst, Das ainer, der ain wort reden oder schreyben will, fleyssig aufmerckung hab auff die bedeuttung vnd Composition desselben worts.“ [5] „Die ander, Das er das selbig wort oder seine tayl, das ist, die buochstaben vor in seine oren neme, vnd frag seine

1) S. 10.

2) S 11.

3) „vnnd“; so in der ed. princ. Obwohl Ickelsamer selbst S. 68 das doppelte n in vnnd ausdrücklich verbietet, hat er doch selbst in seinem Büchlein eine Menge vnnd stehen laßen. Selbst nach der Verpönung S. 68 zähle ich bis zum Schluß nicht weniger als 16 vnnd. Aber merkwürdig, in dem „lese buechlin“ S. 71—74 hat sich der Correktor zusammengenommen. Auf diesen Seiten findet sich kein vnnd.

4) S. 13.

5) S. 24.

zungen, wie es kling."[1] Die nähere Erörterung der zweiten Regel liegt schon in Ickelsamers Lautlehre zum Behuf des Lesenlernens. Die erste Regel aber führt den Verfaßer in theilweise tiefe, theilweise aber auch sehr schiefe etymologische Betrachtungen. Doch hat er die Besonnenheit, in einem besondern Abschnitt zu ermahnen, daß man um der Orthographia und Etymologia willen „den leydenlichen gemainen brauch in den wörtern vnd sprachen nit verlassen soll."[2]

## Oelinger.

Im Jahr 1573 gab Albert Oelinger, öffentlicher Notar zu Straßburg, eine Deutsche Grammatik heraus, die den Titel führt: Underricht der Hoch Teutschen Spraach: Grammatica seu Institutio Verae Germanicae linguae, in qua Etymologia, Syntaxis et reliquae partes omnes suo ordine beviter tractantur. In usum juventutis maxime Gallicae, ante annos aliquot conscripta, nunc autem quorundam instinctu in lucem edita, plaerisque vicinis nationibus, non minus utilis quam necessaria. Cum D. Joan. Sturmij sententia, de cognitione et exercitatione linguarum nostri saeculi. Alberto Oelingero Argent. Notario publico Auctore. Argentorati, excudebat Nicolaus Wyriot, 1573.[3] 8.

Ich habe den Titel vollständig hergesetzt, weil er Bestimmung und Inhalt des Buches recht klar ausspricht. Oelinger schreibt seine Grammatik, damit Fremde Deutsch daraus lernen. In einer Epistola dedicatoria an den Herzog von Lothringen setzt er diesen seinen Zweck noch eindringlicher aus einander. Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen und Andere hätten die Kenntnis der Deutschen Sprache nöthig, theils wegen des wechselseitigen Verkehrs, theils wegen der wichtigen Dinge, die in Deutschland vorgefallen und in Deutscher Sprache aufgezeichnet seien. Man könne aber die Deutsche Sprache eben so wenig wie die Griechische oder Lateinische sicher erlernen

1) S. 25.

2) S. 62 sq.

3) Hoffmann, Dtsche Philol. S. 139 gibt als Druckjahr 1574 an. Wofern es nicht eine 2te Ausgabe von diesem Jahr gibt, ist die Jahrzahl 1574 unrichtig. Das Exemplar der Münchner Bibliothek, das ich benutze, trägt auf dem Titel und am Schluß die Jahrzahl 1573. Ebenso das Exemplar der Berliner Bibliothek.

ohne Grammatik. Er habe sich deshalb bei den Buchhändlern umgethan, um wo möglich eine Deutsche Grammatik zu bekommen, die seiner Absicht entspräche. Die Buchhändler hätten aber keine feil gehabt und meistens geantwortet, sie zweifelten überhaupt, ob die Deutsche Sprache sich so leicht in bestimmte grammatische Regeln bringen laße, daher komme es, daß wenn ja anderwärts Grammatiken in unsrer Sprache herausgekommen seien, diese doch von der Deutschen Sprache, der wahren nämlich, so weit abstünden wie das Dorische Alpha vom Jonischen Ita.[1] Darum nun habe er sich entschloßen, diesem Mangel abzuhelfen.

Ueber die „dialectus" und das „idioma", die er selbst behandle, spricht sich Oelinger am Schluß seiner Grammatik so aus: „Das Idiom, dessen wir uns bedienen, ist allen Völkern des oberen Deutschlands gemein; wie denn auch die Bücher derer am meisten von uns empfohlen werden, die zu Frankfurt, Mainz, Basel, Leipzig, Nürnberg, Straßburg, Augsburg, Ingolstadt und Wittenberg gedruckt werden."[2] Der Text von Oelingers Grammatik ist Lateinisch, die Anordnung schließt sich im Ganzen der antiken Grammatik an, aber nicht sklavisch der Lateinischen, sondern wo das Griechische mehr als das Lateinische mit dem Deutschen stimmt, der Griechischen.[3] Oelinger behandelt also nacheinander erst die Lehre von den Buchstaben und Lauten, dann die acht Redetheile, Artikel, Nomen, Pronomen, Verbum u. s. f., Alles mit ausführlichen Paradigmen, darauf sehr kurz die Syntax und die Prosodie. Bedenkt man, daß Oelinger seinen ganzen Bau, nur mit Hilfe der antiken Grammatik, dem ungeordneten Deutschen Sprachstoff abgewinnt, so wird man nicht anstehen, diesen ersten Versuch anzuerkennen.[4]

Wodurch die Grammatik Oelingers gerade für unseren Zweck ein besonderes Interesse gewinnt, ist der Umstand, daß der seiner Zeit so

1) Reuchlinische Aussprache des η.

2) S. 200.

3) Vgl. S. 23 über die 8 Redetheile.

4) Oelinger meidet z. B. den bequemen Pfad mancher Späteren, nur die schwache Conjugation für regelmäßig zu erklären, dagegen die starke für anomal. Er nimmt 4 formae regulares conjugandi apud Germanos an, deren erste drei er starken, die 4te den schwachen Verbis zutheilt (S. 96 sq.). Für die Geschichte der Sprache, die wir hier nicht weiter verfolgen können, bietet er gleichfalls manches Anziehende. So gibt er (S. 57) dem gen. und dat. sing. des schw. Fem. die Endung en (frawen), dagegen dem acc. sg. die Form des Nomin. fraw.

gefeierte Schulmann Johannes Sturm[1] dem Buch ein besonderes Empfehlungsschreiben mitgegeben hat. Er hält in diesem an Conrad Preslausky, Sekretär des Königreichs Polen, gerichteten Gutachten Oelingers Deutsche Grammatik für die erste in Deutschland erschienene,[2] und ist der Meinung, daß man neuere fremde Sprachen nicht nur eifrig, sondern auch nach den Regeln der Kunst lernen und üben solle. Das sei namentlich zu Gesandtschaften hoch von Nöthen, bei welchen immer diejenigen ihre Sache am besten machten, die sich der Muttersprache dessen bedienten, an den sie geschickt sind. Denn die Sprache der Griechen und Lateiner sei zwar überaus lieblich in Worten und Gedanken: „aber wenn sie nicht verstanden wird, welche Kraft der Ueberredung kann sie dann haben?"[3]

1) Sturms Ansichten über den ausschließlichen Gebrauch der Lateinischen Sprache auf Schulen s. Päd. I, 268, Anm. 3.

2) Bl. 8.

3) Wer sich insoweit mit der Geschichte der Deutschen Grammatik beschäftigt hat, daß er die Titel der im 16ten Jahrh. erschienenen Grammatiken kennt, wundert sich vielleicht, daß hier ein öfters angeführtes Buch übergangen wird, nämlich die Teutsch Grammatick oder Sprach-Kunst. Certissima ratio etc. per Laurentium Albertum Ostrofrancum. August. Vindel. 1573. 8. Es ist nun zwar auch für das 16te Jahrh. nicht meine Absicht, alle und jede Bücher zu besprechen. Diesen Laur. Albertus, von dem ich das Exemplar der Berliner Bibliothek benutze, übergehe ich aber aus einem ganz bestimmten Grund. Er ist nämlich in vielen Stücken eine Art Doppelgänger des Oelinger. Wie die Sache zusammenhängt, ist mir noch nicht ganz klar. Aber so viel steht fest, daß entweder Oelinger den Laur. Albertus oder dieser den Oelinger auf unerlaubte Weise ausgeschrieben hat. Ganze Stellen finden sich fast wörtlich in Beiden. Vgl. z. B. Albert. Bl. 10: Poloni, Boëmi etc. mit Oelinger Bl. 4., Albert. Bl. 11, III. mit Oelinger Bl. 4., Albert. Bl. 31. Idioma vero etc. mit Oelinger p. 200. Solche Uebereinstimmung durch den Zufall zu erklären, ist rein unmöglich. Aber in Stellen wie die angeführten ließe sich auch das wörtliche Entlehnen ohne Nennung des Verfaßers allenfalls entschuldigen. Anders steht es, wo es sich um ganze Abschnitte der Gramm. handelt. Daß auch hier der Eine des Anderen Buch, wenigstens theilweise, vor sich gehabt hat, darüber wird dem kein Zweifel bleiben, der die Lehre vom Genus bei Albert. Bl. 45 sq. mit Oelinger p. 34 sq. und die Lehre von der Deklination bei Albert. Bl. 62 sq. mit Oelinger p. 55 sq. vergleicht. Die Frage kann also nur die sein: Wer hat den Andern in so unerlaubter Weise benutzt? Es scheint am nächsten zu liegen, daß man Oelinger des Plagiates beschuldigt. Denn obschon beide Bücher auf dem Titel die Jahrzahl 1573 tragen, ist doch die Dedication des Albertus (Bl. 10) unterzeichnet: Wurtzburgi, 20. Septemb. anno 72. Dagegen die des Oelinger: Argentinae pridie Nonarum Septembris. Anno 1573. Demnach wäre also die Schrift des Albertus fast um ein ganzes Jahr älter als die des Oelinger. Was mich nun bestimmt, den Albertus nichtsdestoweniger für den Abschreiber zu halten, ist Folgendes:

## Clajus.

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, daß wir einen der wesentlichsten Punkte, auf den es bei einer Deutschen Grammatik ankommt, bisher nur ganz nebenbei berührt haben: Die Frage nämlich, welche Gestaltung der Deutschen Sprache, welchen Dialekt denn eigentlich

---

1. Oelingers Buch ist ohne Vergleich beßer als das des Albertus, wie man leicht gewar werden wird, wenn man die oben angeführten Abschnitte über die Deklination oder gar die über die Conjugation (Albert. Bl. 77 sq. Oelinger p. 96 sq.) mit einander vergleicht.

2. Die Entstehung von Oelingers Buch liegt uns in der Dedication klar vor und das ganze Buch stimmt zu der dort angegebenen Absicht. Daselbe wird man von der Dedication und dem Buch des Albertus kaum sagen können.

3. Für Oelingers Integrität spricht die vorgedruckte Empfehlung Sturms, der um jene Zeit einer der angesehensten Schulmänner Deutschlands war. Ueber den Charakter des Albertus dagegen habe ich bis jetzt nichts Entscheidendes auffinden können.

4. Oelingers Buch enthält mehr als Eine sehr deutliche Anspielung, daß er von einem unredlichen Menschen bestohlen worden sei. Bl. 8 heißt es in einem Epigramm des Auctor ad Librum:

> Esse tui domini dices si forte rogabit
> Lector: in apertum uulgus iture liber.
> Bis tanto valeo, quam si mittaris ab ullo
> Ex me (,)qui didicit: non docuit: sed ego.

Am Schluß des Buchs heißt es in einem Gedicht Jakob Hartmanns über die Herausgabe von Oelingers Grammatik, er überlaße sie jetzt dem Druck,

> Ne meteret fructus, ubi non quoque seuerat alter:
> Sed regnet melior: cedat iniquus agro.

Und in einem anderen Gedicht redet Jakob Meier die Deutsche Grammatik an:

> Oelinger nonum cur te non pressit in annum?
> Quod furtiua tuas fraus spoliabat opes.

Das Alles scheint mir den wahren Sachverhalt ziemlich deutlich aufzudecken. In einer ausführlichen Geschichte der Deutschen Gramm. müßte nun natürlich dennoch das besprochen werden, was dem Albertus eigenthümlich ist. Hier aber darf ich ihn übergehen, bis es etwa gelingt, ihn von dem obigen Vorwurf zu reinigen. Daß Albertus der Römischen Kirche angehörte, konnte natürlich für mich ebensowenig ein Grund sein, gegen ihn zu sprechen, wie sich allem Anschein nach die katholischen Lehranstalten des 16ten und 17ten Jahrhunderts nicht besonders für ihn erklärt haben. (Vgl. unten über Joh. Clajus). Für den, der die Sache weiter verfolgen will, bemerke ich, daß mir nach der vorausgegangenen Ausbeutung des Oelinger durch Albertus eine nachträgliche Benutzung des gedruckt vorliegenden Albertus durch Oelinger nicht ganz unwahrscheinlich ist.

die Deutschen Grammatiker zu lehren sich vornahmen? Unter den Vorläufern der eigentlichen Deutschen Grammatik, unter den Deutschen Orthographen haben wir einen kennen lernen, der diese Frage mit bewunderswerther Schärfe beantwortet, nämlich den Fabian Frangk, indem er auf Kaiser Maximilians Kanzlei und Dr. Luther hinweist. Obwohl nun diese Ueberzeugung sich im Lauf des 16. Jahrhunderts immer mehr Bahn bricht, so sind doch, wie es scheint, die eigentlichen Grammatiker erst nach und nach zu einer klaren Einsicht in die Sache gekommen. Wir haben uns bei unsrer Darstellung ganz dem Verfahren der ersten Deutschen Grammatiker selbst angeschloßen, und diese wieder sind nichts als der treue Abdruck des Zustands, aus welchem sich damals die Deutsche Schriftsprache erst herausarbeitete. Ickelsamer klagt zwar an verschiedenen Stellen bitter darüber, daß die Deutschen ihre Orthographia [1] und ihre Grammatik überhaupt so schmählich vernachläßigten. „Was sol man ain Grammatic den Teütschen, die ir nichts achten, kain lust, lieb oder freüde darzuo haben, kainen vleis, die zuo lernen, daran wenden, schreiben oder machen.“ [2] Er spricht von „rettung unser gemeinen Teütschen sprach, die sogar verwuestet und verderbet ist.“ [3] An einer andern Stelle ermahnt er, „von lang gewohntem brauch der teütschen wörter“ nicht abzuweichen, [4] und „das man schreiben unnd reden soll, wie es nach gemainem brauch lautet.“ [5] Fragt man aber, wo denn nun „die gemaine Teutsche sprach“ und der „gemaine brauch“ zu finden sei, so sucht man vergeblich nach Antwort. Ickelsamer kennt die große Verschiedenheit auch der oberdeutschen Dialekte unter sich recht wohl. [6] Aber wie man sich dazu verhalten solle, wenn man das Deutsche schreibt, läßt er unentschieden. Denn seine Anweisung, man solle seine Ohren und Zunge fragen, wie das Wort klinge, [7] reicht hier offenbar nicht aus; und ebenso würde ihn die Erfahrung bald belehrt haben, daß die Kinder keineswegs in ganz Deutschland auf gleiche

1) S. 23.

2) S. 75. Das Exempel ist ihm sehr ernst. Vgl. S. 78. — Ich habe in den Stellen aus Ickelsamer, die ich in diesem Abschnitt citiere, seine anl. j und v mit i und u vertauscht.

3) S. 23.

4) S. 62.

5) S. 63.

6) S. 46.

7) S. 25.

Weise „von der muoter lernen, wie sy sagen und reden sollen, Ich schreib ich hab geschriben.“ [1]

Oelinger hält es wenigstens am Schluß seiner Grammatik für nothwendig zu erklären, welche Gestalt der Deutschen Sprache sein Buch lehre. Er bezeichnet in der früher schon mitgetheilten Stelle [2] den Umfang der oberdeutschen Mundarten im Gegensatz zu den niederdeutschen, und dadurch, daß er auf die in Oberdeutschland gedruckten Bücher verweist, scheidet er eine allen Oberdeutschen gemeinsame Büchersprache von den getheilten landschaftlichen Mundarten. Um eine feste Norm für die Deutsche Schriftsprache zu gewinnen, war nun nur noch der weitere Schritt nöthig, den Schwankungen des schriftstellerischen Gebrauchs dadurch ein Ende zu machen, daß man die Sprache des größten Deutschen Schriftstellers, nämlich Luthers, für maaßgebend erklärte, [3] und diesen mächtigen Schritt that die Grammatik des Clajus.

Der Gang, den die Gestaltung der Deutschen Grammatik genommen hat, entspricht ganz der allmählichen Feststellung der Neuhochdeutschen Schriftsprache. Hätte Luther, wie man das bisweilen gemeint hat, eine der gesprochenen landschaftlichen Mundarten zur neuen Schriftsprache erhoben und dadurch die bis dahin giltige Schriftsprache verdrängt, so wäre natürlich das Erste und Nothwendigste für einen Deutschen Grammatiker gewesen, die Abweichungen der Lutherschen Sprache von der vor Luther schriftgiltigen darzulegen. So aber verhielt sich die Sache ganz anders. Luther fand die Sprache, deren er sich bediente, in einem sehr großen Theil von Deutschland als Sprache der Canzleien und der Bücher schon vor. Luther selbst spricht sich in den Tischreden [4] über seine Sprache deutlich genug aus: „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen [5] Deutschen Sprache, das mich beide Ober vnd Niderlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten vnd Könige im Deutsch-

1) S. 2.

2) S. o. S. 36.

3) Nicht etwa von einem pedantischen Einpferchen der Sprache in den Sprachgebrauch Luthers ist die Rede, etwa wie es die Ciceronianer des 16ten Jahrhunderts mit Cicero machten, sondern nur davon, daß der schriftstellerische Dialekt Luthers durchdrang.

4) Bl. 578 der Ausg. Eisleben 1566. Fol.

5) Vgl. o. S. 39 das Citat aus Ickelsamer.

land. Alle Reichstedte, Fürstenhöfe, schreiben nach der Sechsischen vnd vnsers Fürsten Cantzeley. Darumb ists auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian vnd Churf. Fride:[1] H. zu Sachs: ꝛc. haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen also in eine gewisse Sprache gezogen." Dieser Ausspruch Luthers wird in der Hauptsache bestätigt nicht nur durch die Schriftstücke, die aus der Sächsischen, sondern auch durch die, welche aus der Kaiserlichen Canzlei hervorgiengen. Und ebenso zeigen die Deutschen Schriften, die gegen den Ablauf des 15ten Jahrhunderts zu Nürnberg gedruckt wurden, im Wesentlichen die Sprache (linguam) Luthers.[2] Aber neben dieser, vorzugsweise auf den Mundarten des mittleren Deutschlands ruhenden, gemeinen Deutschen Sprache her giengen damals auch für Druckschriften sowohl im nörd-

1) Friedrich der Weise († 1525).

2) Vgl. z. B. die Deutsche Bibel „nach rechter gemeyner teutsch" „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen keyserlichen reychstat Nuerenberg." 1483. Ich habe hier nicht die Entstehungsgeschichte der Hochdeutschen Sprache zu schreiben, sondern meine Aufgabe beschränkt sich darauf, im Allgemeinen die Stellung von Luthers Sprache gegenüber der Nhd. anzugeben. Ueber das Verhältnis der nhd. Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache vgl. Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen National-Litteratur (1845) I. S. 307 flgde. W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Litteratur S. 128 flgde. Speciell über die Eigenthümlichkeiten von Luthers Bibelübersetzung handelt Hupfeld in der N. Jen. L. Z. 1842. Nr. 253 flgde. Den Kampf der Sprachformen des südwestlichen Deutschlands, aus denen vorzugsweise das Mhd. hervorgieng, mit den Formen des mittleren Deutschlands, auf welchen das Nhd. ruht, will ich an einem recht schlagenden Beispiel zeigen. Niclas von Wyle, geboren zu Bremgarten im Aargau (Transl. ed. princ. Bl. 243), Rathschreiber zu Nürnberg (eb. Bl. 4), dann Stadtschreiber zu Eßlingen (Bl. 71), endlich Canzler des Grafen Ulrich von Württemberg (Bl. 3), gab im J. 1478 eine Anzahl von Uebersetzungen und Zuschriften heraus. Obwohl nun seine Sprache gewis von der damaligen Canzleisprache Einfluß erfahren hat, gebraucht er doch in vielen wesentlichen Punkten die Sprachformen seiner Heimath, nicht die des mittleren und östlichen Deutschlands. Er setzt y u. i = mhd. î; und v u. u = mhd. û. So druckt die ed. princ. (abweichend von der Ausg. Augsb. 1536) und dieß war auch wirklich die Sprache des Verf., wie wir aus dessen eigenen Bemerkungen Bl. 243 sehen. Denn dort unterscheidet er minn von min durch das doppelte n. So schrieb also Niclas von Wyle, der um die Mitte des 15ten Jahrhunderts Stadtschreiber zu Eßlingen war. Damit vergleiche man nun die Beschlüsse des Reichstags zu Worms vom J. 1495, wie sie von den Reichsstädten sofort zum Privatgebrauch gedruckt und gerade aus dem Eßlinger Archiv herausgegeben worden sind. (Datt. de pace publica Ulm 1698. p. 825. Schmauß Corp. Jur. publ. Leipzig 1759. S. 56). Man wird dann leicht sehen, was Luthers oben angeführte Worte über Kaiser Maximilian besagen.

lichen als südlichen Deutschland noch die verschiedensten landschaftlichen Mundarten. In Niederdeutschland druckte man plattdeutsche, in der Schweiz Schwizerdeutsche Bücher. Daß nun dieser Zersplitterung ein Ende gemacht und eine einzige, ausschließlich giltige Schriftsprache für ganz Deutschland hergestellt wurde, das war die Wirkung Luthers; und daß diese Schriftsprache an Kraft und Reichthum jeden einzelnen Dialekt weit überbot und eben deshalb ohne allen Zwang durch ihre bloße Vortrefflichkeit sich ganz Deutschland unterwarf, das verdankte sie dem Geist, den der große Reformator ihr einhauchte.

Wie Ickelsamer wohl etwas weiß von einer „gemainen Teütschen sprach", aber ohne sich klare Rechenschaft darüber zu geben, Oelinger die Büchersprache Oberdeutschlands als seinen Lehrgegenstand anerkennt, so bricht mit Clajus die Ueberzeugung durch: Luthers Sprache ist die Richtschnur für die Deutsche Schriftsprache.

Johannes Clajus wurde geboren im Jahr 1533 zu Herzberg, einem Städtchen an der Schwarzen Elster etwa sechs Meilen von Wittenberg. Er besuchte die Schule zu Grimma, studierte zu Leipzig Theologie, war 1560 (?) — 69 Lehrer der Musik, Dichtkunst und der Griechischen Sprache zu Goldberg, darauf kurze Zeit Rektor zu Frankenstein in Schlesien. Des Schulamts müde gieng er nach Wittenberg, wurde 1570 daselbst Magister, nahm aber noch in demselben Jahr doch wieder eine Schulstelle an, nämlich das Rektorat an der Stadtschule zu Nordhausen. Im Jahr 1572 legte er auch dieß Amt nieder und wurde 1573 Prediger zu Bendeleben, einem Dorf im Amt Weißensee in Thüringen. Hier starb er im Jahr 1592.[1] In einer Reihe von Schriften zeigte er sich als einen gelehrten und gewandten Kenner der Lateinischen, Griechischen und Hebräischen Sprache. Wir finden darunter **Libros tres Prosodiae Latinae, Graecae et ebraicae**;[2] sechs Bücher Griechischer Gedichte, eine Hebräische Grammatik, Deutsche Gedichte und Anderes. Weitaus das Wichtigste aber unter seinen Werken war seine Deutsche Grammatik, an der er nach seiner eigenen Aussage mehr als zwanzig Jahre gearbeitet

1) Jördens, Lex. deutscher Dichter und Prosaisten I. 302. Claji gramm. Germ. ling. Praef.

2) So von Claj. selbst in der praef. der Deutschen Gramm. citiert. Der eig. Titel etwas länger. Erschienen Witebergae 1576. 8.

hat.[1] Er gab sie im Jahr 1578 zu Leipzig unter dem Titel heraus: Grammatica Germanicae linguae M. Johannis Claij Hirtzbergensis: Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta. In der Vorrede spricht er sich als ein ächter Deutscher und zugleich als ein eifriger Protestant und begeisterter Verehrer Luthers aus. Den Deutschen gebühre das Reich und das Priesterthum (ius regni et sacerdotii). Denn die Herrschaft der vierten Monarchie sei von den Römern auf die Deutschen übertragen, deren Fürsten jetzt den Kaiser wählten. „Und das wahre Priesterthum, fährt er fort, das in der Predigt des Evangeliums vom wahren Opfer Christi besteht, ist dem Aberglauben des Götzendienstes und der päpstlichen Finsternis entrißen und durch Gottes besondere Güte an uns gebracht worden, so daß die heilsame Wahrheit von der Rechtfertigung des Menschen nicht mehr bloß aus den Quellen der Propheten und Apostel Hebräisch und Griechisch von den Gelehrten, sondern auch vom Volke Deutsch aus den klaren Bächen Luthers geschöpft werden kann." Zu diesen zwei Wohlthaten komme noch eine dritte, daß man nämlich außer der Erkenntnis der heiligen und zu unsrer Seligkeit gehörigen Dinge, die in Luthers Schriften so klar und vollständig dargelegt werden, aus denselben Schriften auch die ausbündigste und vollkommenste Kenntnis der Deutschen Sprache lernen könne, die den einheimischen sowohl als den fremden Völkern nützlich und nothwendig sei. „Diese Kenntnis, fährt er fort, habe ich in diesem Buch in grammatische Regeln gefaßt, die ich aus der Bibel und den andern Schriften Luthers gesammelt habe. Denn ich halte seine Schriften nicht so wohl für die eines Menschen als für Werke des Heiligen Geistes, der durch einen Menschen gesprochen, und bin durchaus der Ueberzeugung, daß der Heilige Geist, der durch Moses und die anderen Propheten rein Hebräisch und durch die Apostel Griechisch gesprochen hat, auch gut Deutsch gesprochen habe durch sein erwähltes Werkzeug Luther." Denn außerdem sei es unmöglich gewesen, daß Ein Mensch so rein, so treffend, so schön Deutsch spräche, ohne jemandes Führung und Unterstützung.

Der Geist, in welchem Clajus arbeitet, leuchtet aus dem Angeführten klar hervor. Aber man würde sich täuschen, wenn man nun in seiner Grammatik das erwartete, was wir jetzt von einer Grammatik der

1) Praef. gramm. Germ. ling.

Sprache Luthers fordern würden. Er begnügt sich vielmehr damit, in seinem unscheinbaren Buch nur die wesentlichsten Grundlinien der Deutschen Schriftsprache, so wie dieselbe von Luther gehandhabt wurde, darzulegen, damit, wie er sagt,[1] die fremden Völker leichter Deutsch reden lernen, und unsere Landsleute gewählter sprechen und richtiger schreiben. Er geht dann die einzelnen Theile der Grammatik in der Weise der damaligen Lateinischen Grammatiken durch: 1) Die Orthographie, 2) die Prosodie, 3) die Etymologie, mit reichlichen Paradigmen ausgestattet, 4) Die Syntax. Dazu noch zwei Abschnitte de ratione carminum veteri apud Germanos (von den gereimten Gedichten) und de ratione carminum nova (von der Nachbildung antiker Metra im Deutschen). So wenig die Regeln des Clajus dem genügen, was wir jetzt über die Deutsche Sprache wißen, so wird doch niemand seinem Buch für seine Zeit Fleiß, vielfach richtige Beobachtung[2] und vor Allem praktische Brauchbarkeit absprechen. Am wenigsten zu billigen, obwohl sehr erklärlich, ist seine, fast sklavische Anschließung an die Lateinische Grammatik. So nennt er das Deutsche nicht umschriebene Präteritum Imperfectum und bildet dann die Lateinischen Tempora durch schleppende Deutsche Umschreibungen nach: „So wir werden geliebet haben." „So wir werden geliebet sein worden." „Werden geschrieben werden, scriptum iri," und dergleichen mehr. Clajus schreibt übrigens nicht für Kinder, die ihren ersten Anfang im Lesen und Schreiben machen, sondern er bestimmt seine Grammatik für solche, die sich schon eine gewisse Kenntnis des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen erworben haben. Dieß ergibt sich, abgesehen von der ganzen Haltung des Buchs, einerseits daraus, daß es in Lateinischer Sprache geschrieben ist, andrerseits aus den Griechischen und Hebräischen Beispielen, die hin und wieder zur Erläuterung eingeflochten werden. Die mannig-

1) S. 1.

2) Auch Clajus rechnet die starken wie die schwachen Verba zu den regelmäßigen (vgl. S. 141 ff. mit S. 177). Aber seine Aufzählung der Verba nach den Endsylben (S. 144 ff.) ist ein großer Misgriff. Im Einzelnen hat er viel Lehrreiches. Vgl. z. B. die Regel über das „Imperfectum" S. 143: „In Imperfecto prima et tertia singulares sunt similes, caeterae personae omnes habent easdem vocales et diphthonges, ut: Ich sang, Canebam, er sang, du sungest, Wir sungen" ꝛc. Dieß durchgeführt auch für die 3te st. (goth. ei, ai, i, i). S. 115: Ich schreib, du schriebest, er schreib, Wir schrieben ꝛc. (cf. S. 145, 161). Man vgl. damit einerseits die bekannte ahd. und mhd. Regel, andrerseits Schottelius Ausf. Arbeit Von der Teutschen Haupt Sprache, Braunschweig 1663. S. 578 flgde.

faltigen Dialekte der Deutschen Sprache läßt Clajus ausdrücklich zur Seite.[1] Daß er sich an Luther anschließe, setzt er nach seinen Erklärungen auf dem Titel und in der Vorrede als selbstverständlich voraus. Nur in einzelnen, besonders schwankenden Fällen gibt er Beweisstellen aus Luther.[2]

Welche Verbreitung und in Folge dessen, welchen Einfluß sich die Grammatik des Clajus erwarb, dafür liefert nicht nur die Menge der Auflagen und die Dauer ihres Ansehens den Beweis, sondern mehr noch ein ganz besondrer Umstand. Die Grammatik des Clajus hat sich nämlich nicht bloß den Beifall des protestantischen Deutschlands erworben, sondern sie hat auch, obwohl ausdrücklich auf Luthers Schriften gegründet, in dem Römisch katholischen Theile Deutschlands eine rasche und dauernde Anerkennung gefunden. Die Hauptbibliothek zu München besitzt ein in dieser Hinsicht sehr merkwürdiges Exemplar von der ersten Ausgabe der Grammatik des Clajus. Es trägt auf dem vorderen Deckel des Einbands die eingeklebte Inschrift: „Liber Collegii Societatio JESU Monachii Catalogo inscriptus. Anno 1595.“ Die angeführten Worte des Titels: ex Bibliis Lutheri sind stark durchstrichen, und die Praefatio, aus der ich oben die begeisterte Stelle über Luther mitgetheilt habe, ist sorgfältig herausgeschnitten.[3] Im Innern des Buches selbst aber ist man sehr liberal verfahren. Schlimme Dinge sind stehen geblieben, nicht nur S. 270 die erste Strophe von Luthers „Ein feste burg ist vnser Gott,“ sondern S. 266 sogar als „Dimeter acatalectus constans syllabis octo“ die Verse: „Erhalt vns Herr bey deinem Wort, Vnd stewr des Bapsts vnd Tuercken mord.“ Die Gesellschaft Jesu war zwar sehr gegen die Einführung der Volkssprache in den Gebrauch der Schule;[4] aber dazu war jener kluge Orden viel zu praktisch, um sich die Vortheile entgehen zu laßen, die Luther und seine Genossen durch ihre Handhabung der Deutschen Sprache errungen hatten.[5] Wie viel die Vertheidiger des Römischen Katholicismus zu diesem Behuf aus dem Studium von Luthers

1) S. 3.

2) z. B. S. 31 über die Wörter „dubii generis.“ S. 247 über die Construction von „jenseit“.

3) Vgl. die Littera Apostolica Gregorii XIII. vom J. 1575, im Institutum Societatis Jesu, Pragae 1757, Vol. I. p. 48.

4) Vgl. Pädag. Bd. I. S. 301. In den gelehrten Schulen der Protestanten war es übrigens nicht viel anders. Pädag. I. 218, 269, 280.

5) Vgl. u. a. auch das angeführte Institutum Soc. Jesu. Vol. I. p. 390.

Schriften sich aneigneten, das ist manchen ihrer für das Volk bestimmten Schriften aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts wohl anzumerken.[1] Und wir werden uns deshalb auch nicht wundern, wenn sie von einer Deutschen Grammatik ex Bibliis Lutheri et aliis ejus libris Gewinn zu ziehen suchten.

Wie tief das Ansehen des Clajus wurzelte und wie weit es auch im katholischen Deutschland verbreitet war, das lehrt die Geschichte seines Buchs. Die Grammatik des Clajus hat nämlich in den Jahren 1578 bis 1720 nicht weniger als elf Auflagen erlebt, eine Verbreitung, mit der sich keine Deutsche Grammatik des 16. und 17. Jahrhunderts auch nur entfernt vergleichen kann. Was aber die verschiedenen Ausgaben des Clajus noch besonders merkwürdig macht, ist der Umstand, daß die Herausgeber offenbar immer mehr Rücksicht auf die Zulaßung des Buchs in katholische Lande nahmen. Wir finden nämlich in den späteren Ausgaben alle die Dinge beseitigt, welche die Jesuiten in dem Münchner Exemplar gestrichen oder herausgeschnitten haben. Die vierte Ausgabe (Islebii 1604)[2] läßt wenigstens auf dem Titel das anstößige Ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris weg und vertauscht es mit den Worten „ex optimis quibusque autoribus collecta." Dagegen behält sie die für Luther begeisterte Vorrede des Verfaßers noch bei. In der achten Ausgabe (Leipzig und Jena 1651)[3] bleibt dann auch diese Vorrede weg, so daß der Inhalt des Buchs ganz dem Exemplar des Münchner Jesuiterkollegiums entspricht. Die anstößigen Citate innerhalb des Buches selbst, die wir oben auch von der Censur der Jesuiten unangetastet gesehen haben, bleiben auch hier stehen, und ebenso finde ich es in der zehnten Ausgabe (Frankfurt am Main 1689).[4] Noch einen Schritt weiter aber geht die elfte Ausgabe,[5] die im Jahr 1720 „Norimbergae et Pragae" erschienen ist. Hier wird nämlich das schlimmste der Citate,

1) Vgl. z. B. die „Erklaerung vnd beuestigung Christlicher vnd Catholischer bekanntnuß, von den Heyligen," vor dem Deutschen Kirchenkalender von Adam Walasser und Peter Canisius, Dilingen 1599. 4.

2) Auf der K. Bibliothek zu Berlin. Die 2te und 3te Ausg., die zwischen den Jahren 1578 und 1604 erschienen sein müßen, habe ich bis jetzt noch nicht zu Gesicht bekommen. Sie können aber am Wesentlichen der obigen Darstellung nichts ändern.

3) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

4) Auf der Rathsbibliothek zu Leipzig.

5) Auf der K. Bibl. zu Berlin.

das von des Pabst und Türken Mord, beseitigt, und durch einen anderen achtsylbigen Dimeter acatalectus ersetzt „HErr GOtt von grosser Gnad und Treu, Erhör mich, wenn ich zu dir schrey.“ [1] Dagegen bleiben andere Citate aus Luther, auch die Strophe von Ein feste Burg, unberührt.

So war also schon um das Jahr 1600 Luthers Sprache die Büchersprache sowohl der Katholiken als der Protestanten geworden. Nicht als wenn die kleine Grammatik des Clajus dieß großartige Resultat hervorgebracht hätte. Dieß hieße der Grammatik überhaupt und zumal der des Clajus eine viel zu hohe Wichtigkeit beilegen. Der Geist, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hat, war vielmehr kein anderer als Luther. Aber einerseits als äußerliches Kennzeichen, andrerseits als Träger dieser Ausbreitung von Luthers Sprache ist auch das unscheinbare Buch des Bendelebner Pfarrers von nicht geringem Interesse. [2]

---

# Zweites Kapitel.

## Das siebzehnte Jahrhundert und die erste Hälfte des achtzehnten.

---

### Rückblick auf den schulmäßigen Betrieb des Deutschen im 16ten Jahrhundert.

Wir haben an der Geschichte der Deutschen Grammatik gezeigt, wie sich im sechzehnten Jahrhundert gleichlaufend mit der Festsetzung der Neuhochdeutschen Büchersprache die absichtliche Lehrthätigkeit auf deren Bearbeitung und Ausbreitung richtete. Erst nachdem wir uns so im

1) S. 293.

2) Ich habe oben gezeigt, wie Luther sich der schon vorhandenen Reichssprache bediente. Wie seine Ausdrucksweise nicht nur im Allgemeinen, sondern gerade in der wesentlichsten Beziehung auf der Thätigkeit des früheren Deutschen Mittelalters ruht, habe ich in der Schrift über die Einwirkung des Christenthums auf das Ahd. nachgewiesen. Wie bedeutend der Einfluß der Deutschen Theologen und Mystiker auf Luthers Sprache war, wird sich immer deutlicher herausstellen, je weiter Franz Pfeiffers kritische Ausgaben dieser wichtigen Schriften vorrücken. Aber wie das Alles in Luthers Geist zusammengefaßt, neu gestaltet und beseelt und eben dadurch noch viel mehr Gemeingut des ganzen Deutschen Volkes wurde, das sollte niemand in Abrede stellen.

Einzelnen die grammatische Behandlung der Deutschen Sprache vergegenwärtigt haben, können wir jetzt zusammenfaßen, in welchem Verhältnis diese Bestrebungen zur Schule und zum Unterricht standen. Was uns gleich beim ersten Blick entgegentritt, ist die Zersplitterung und der Mangel an Zusammenhang in diesen Bemühungen. Nur die ersten leisen Andeutungen finden wir über das Verhältnis, in welches man den Unterricht im Deutschen zur gesammten Bildung setzen will.[1] Im Ganzen gehen die Schulmänner von der Annahme aus, daß jeder sein Deutsch ohnehin kann, und glücklich, wenn sie wenigstens nicht, wie viele der namhaftesten unter ihnen, absichtlich auf Unterdrückung des Deutschen hinarbeiten. Nichtsdestoweniger macht sich auf die mannigfachste Weise das Bedürfnis geltend, auch dem Deutschen einige schulmäßige Thätigkeit zuzuwenden, und zwar geschieht dieß auf den verschiedensten Stufen der geistigen Ausbildung, aber ohne bewußten inneren Zusammenhang. Wir finden einerseits Deutsche ABC Bücher und Anweisungen zum Lesen und Schreiben für den ersten Unterricht, andrerseits Lateinisch geschriebene Grammatiken der Deutschen Sprache für solche, die des Lateinischen, Griechischen, auch wohl Hebräischen schon in einigem Grade mächtig sind. Obschon nun aber kein bewußter Zusammenhang zwischen diesen zersplitterten Bestrebungen besteht, so läßt sich doch recht wohl das Band namhaft machen, das sie sammt und sonders verknüpft. Es ist die Schrift und die Schriftsprache, auf die sich alle jene Anweisungen beziehen, mögen sie wie die Lesebüchlein den ersten Zugang zur Deutschen Bücherwelt eröffnen, oder mögen sie wie die Lateinisch geschriebenen Grammatiken Anweisung geben zum richtigen Gebrauch der Hochdeutschen Sprache. Das Lesen und Schreiben ist es, was zum schulmäßigen Betrieb der Muttersprache nöthigt, und daher sehen wir diesen auch sich heranbilden gleichmäßig mit der Festsetzung der Schriftsprache in den Kanzleien und in der Literatur. Wie genau die absichtliche Unterweisung im Deutschen mit dem schriftlichen Gebrauch desselben zusammenhieng, lehrt uns schon das Beispiel eines Mannes, der noch der sprachlichen Uebergangszeit des 15. Jahrhunderts angehört. Niclas von Wyle, um 1478 Kanzler des Grafen Ulrich von Württemberg,[2] erzählt von sich selbst, daß früherhin viel wohl geschickte Jüngling, ehrbarer und frommer Leute Kinder, auch

1) Vgl. o. S. 32 über Ickelsamer.

2) S. o. S. 41. Anm. 2.

etliche Baccalaurei von manchen Enden her zu Tische in seine Kost verdingt worden seien, die in der Kunst des Schreibens und der Verabfaßung von Schriftstücken [1] zu instituiren, zu lehren und zu unterweisen. [2] Für diese seine Schüler macht er zunächst seine Translationes aus dem Lateinischen, und ihnen gibt er in einem Traktat desselben Werkes Anweisung zur richtigen Titulatur nebst beiläufigen Bemerkungen über die rechte kanzleimäßige Orthographie.

Wie die Anleitung zum Gebrauch des Deutschen in der Canzlei, so hängen natürlich auch die ABC und Rechtschreibebüchlein auf das engste mit dem schriftlichen Gebrauch der Deutschen Sprache zusammen. Auch diese sehen wir schon vor dem Beginne der Neuen Zeit ihren Anfang nehmen. Aber ihre rechte Bedeutung und Ausbreitung erhielten sie erst durch die beiden großen Ereignisse des 15. und 16. Jahrhunderts, durch die Erfindung der Buchdruckerkunst und durch die Reformation. Erst der Bücherdruck gab der Kunst des Lesens die Möglichkeit einer weiteren Verbreitung, und erst die Reformation und vor allem Luthers Bibel machte dem Volk das Lesenkönnen zum Bedürfnis. Daher sehen wir denn auch im Gefolge der Reformation die eigentliche Volksschule in einer Ausbreitung aufblühen wie sie kein früheres Zeitalter gekannt hatte. Die Württembergische Schulordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559 bezeichnet die „Teutschen Schulen" als den untersten Gradus, wo Knaben und Mädchen, gesondert von einander, lesen, schreiben, rechnen und singen lernen; [3] und solche „Teutsche Schulen" sollten auch „in den kleinen Dörffern und Flecken sein." [4] Aehnlich spricht sich die Schulordnung des Churfürsten August von Sachsen vom Jahr 1580 aus. [5] Für diese Art von Schulen sind nun die ABC Bücher und für deren Lehrer die Unterweisungen zum Lesenlehren bestimmt, deren wir Erwähnung gethan haben. [6] Wie diese kleinen Elementarbücher an dem unteren Ende

1) „schribens vnd dichtens", dictare seinem Ursprung nach, „dichten" seinem Ausgang nach. Vgl. Fabian Franck, Orthographia, Franckf. 1531. Bl. XII. „den geübten schreibern des gedichts, der Cantzleyen oder ampts verwesern."

2) Transl. ed. princ. Bl. 4.

3) Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Würtemberg von Dr. Karl Pfaff. Ulm 1842. Pädag. I. 277.

4) Päd. I. 1.

5) Päd. I. 285.

6) S. o. S. 29. 33.

der Schulbildung, so stehen die Lateinisch geschriebenen Grammatiken der Deutschen Sprache am oberen als eine Anweisung, die Deutsche Sprache in Aktenstücken, Reden, Büchern in der richtigen Form zu gebrauchen. Der Versuch aber, das Alles in Eins zusammenzufaßen und der Deutschen Sprache eine bestimmte und bedeutende Stelle im ganzen Unterrichtswesen anzuweisen, gehört dem Beginn des 17. Jahrhunderts an. Ratichius und seine Genoßen haben diesen wichtigen und folgenreichen Schritt gethan.

## Ratichius und seine Genoßen.

**W**olfgang Ratichius, geboren im Jahr 1571 zu Wilster in Holstein, gestorben im Jahr 1635, gehört zu den merkwürdigen Männern, die einen wohlbegründeten Trieb in sich fühlen, als Reformatoren ihres Faches aufzutreten, denen es keineswegs an Gaben und richtigem Blicke gebricht, und die dennoch nach einem mühevollen und unstäten Leben das Ziel, das sie sich vorgesetzt, nicht erreichen, weil es ihnen an der nöthigen Selbstbescheidung fehlte, um sich die eigene Aufgabe richtig zu stellen und den Werth ihrer Neuerung und das Maaß ihrer Kräfte nicht zu überschätzen. Solche Männer haben dann gewöhnlich das Schicksal, im Beginn ihrer Laufbahn das größte Aufsehen zu erregen und die Theilnahme ihrer Zeitgenoßen in hohem Maaß auf sich zu ziehen; können sie aber die großen Versprechungen, die sie unbesonnener Weise vor der gemachten Probe gegeben haben, nicht erfüllen, so wendet sich der Blick der Menge von ihnen ab, man fängt an, ihren Feinden Recht zu geben, wenn sie das ganze Unternehmen von Anfang an für ein Gaukelspiel erklärten, und sie entschwinden dem Gedächtnis, bis eine minder parteiische Nachwelt ihr Andenken wieder auffrischt, indem sie zeigt, wie viele gesunde und wirklich aufgegangene Samenkörner unter der Spreu von Grillen und Dünkel verborgen waren.

Wir haben hier die neue Methode des Ratichius nur insofern zu betrachten, als sie sich auf den Unterricht in der Deutschen Sprache und dessen Stellung in der ganzen Schulbildung bezieht.[1] Ratichius und seine Genoßen haben zuerst Hand ans Werk gelegt, um die Deutsche Muttersprache zur Grundlage alles weiteren niederen und höheren Unter-

1) Ueber das Leben und die gesammte Thätigkeit des Ratichius vgl. Päd. II. 12—45 und 479—483.

richts zu machen. Sie haben dieß in doppelter Weise gethan, und man wird nicht läugnen können, daß sie in der einen Rücksicht eine Entwicklung begonnen haben, der ein späteres Zeitalter den vollständigsten Sieg verschafft hat, während sie in der anderen, Richtiges und Falsches mischend, die Anfänger mannigfacher Verkehrtheiten geworden sind. Erstens nämlich erklärten Ratichius und seine Genoßen die Deutsche Sprache unumwunden für das Organ, dessen sich die Schule zu bedienen habe, um von ihr aus zu den andern Sprachen fortzuschreiten. Sie betrachteten die Deutsche Muttersprache der Schüler nicht mehr wie viele der Früheren als ein nothwendiges Uebel, das man so rasch wie möglich beseitigen müße, sondern sie sahen sie als das brauchbarste und zweckmäßigste Werkzeug zur Mittheilung anderweitiger Kenntnisse an. Zweitens aber verwendeten sie die Deutsche Sprache nicht bloß als angebornes und mitgebrachtes Organ der Schüler, sondern sie begannen auch ihren Sprachunterricht selbst mit einer grammatischen Zergliederung der Deutschen Muttersprache, und zwar hat Ratichius selbst auf dieß Zweite [1] ein viel größeres und bewußteres Gewicht gelegt. „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird, sagt Ratichius, so werde er zuerst in der Deutschen Sprache unterrichtet." [2] Der Lehrer der untersten Klasse soll ein ABC Buch mit einem Lesebüchlein benutzen. Darauf soll er übergehen zur Betreibung des Deutschen nach der allgemeinen Methode, die Ratichius für das Erlernen der Sprachen aufgestellt hat. Als Grundbuch wird Luthers Bibelübersetzung gebraucht, und mit Vorlesen, Nachlesen, Extrahieren, Disponieren, Applicieren fortgefahren, bis die ganze Bibel durchgearbeitet ist. [3] Zugleich werden die Vormittagsstunden den Vorschriften der Grammatik gewidmet, in Zwischenstunden Briefe Luthers oder der Kanzler Pontanus (Bruck) und Schurff diktiert und nach der

1) Für das Erstere lag eben in der Methode des Ratichius eine ganz bestimmte Beschränkung.

2) Desiderata methodus nova Ratichiana, linguas compendiose et artificiose discendi. Ab Autore ipso amicis communicata, Nunc vero in gratiam studiosae Juventutis Juris publici facta. Halae Saxonum. 1615, p. 56.

3) Wenn man nach Vorschrift der oben angeführten Desiderata methodus (Hal. 1615) p. 57 das Deutsche nach der in demselben Buch weiter oben gegebenen methodus generalis behandelt, indem man das über die methodus generalis Gesagte zusammennimmt mit den besondern Anweisungen über das Deutsche (p. 56—61), so erhält man doch in der Hauptsache dieselben Ansichten, die Päd. II. 19 flgde. aus Kromayer gibt.

Norm der Deutschen Grammatik korrigiert, damit die Schüler orthographisch schreiben lernen. „Wenn dann die Deutsche Grammatik, die gleichsam eine Einleitung zu allen Sprachen ist, wohlbekannt ist," dann soll der Lehrer sich bemühen, so weit es angeht, die Anfangsgründe des Uebrigen beizubringen. Er soll ihnen die Vorschriften der Logik und Rhetorik „in dieser Sprache" einflößen. Dann gehe er zur Arithmetik, dann zur Musik, zur Geometrie über, bis der Schüler nach Maaßgabe seiner Talente das neunte Jahr erreicht hat und zur vollständigeren und genaueren Erlernung der Wißenschaften und der anderen Sprachen auf diesem Wege gut vorbereitet ist. Ich habe diese Stelle etwas ausführlicher mitgetheilt, weil sie dem unbefangenen Leser die richtigen Blicke des Ratichius so wie seine Querköpfigkeiten in gleichem Maaß vorführt. Bei weitem das Wichtigste und Folgenreichste unter diesen Ansichten war, daß die Deutsche Sprache ausdrücklich für die Sprache erklärt wurde, in welcher die Elemente der Wißenschaften zu überliefern seien, und von welcher erst zu den andern Sprachen übergegangen werden dürfe.

Ratichius fand mit seinen Neuerungen ein geneigtes Ohr bei vielen mächtigen und einflußreichen Zeitgenoßen. Im Jahr 1612 übergab er dem Deutschen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial über seine Methode; die Herzogin Dorothea von Weimar, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, der Rath von Frankfurt und der von Augsburg, der große Schwedische Kanzler Oxenstiern interessirten sich lebhaft für die neue Methode.[1] Und was in mancher Hinsicht noch wichtiger war, auch einige der gründlichsten Gelehrten jener Zeit stimmten Ratichius bei, vor Allen der scharfsinnige und umfaßende Joachim Jungius und Christophorus Helvicus, einer der ersten Kenner des Hebräischen und der damit verwandten Sprachen. Beide Männer, anfänglich in ihrem Eifer zu weit geführt, später aber von ihrer Ueberschätzung des Ratichius zurückgekommen, ohne jedoch das Richtige in seinen Ansichten zu verkennen, erklärten sich mit aller Entschiedenheit für den Gebrauch der Deutschen Sprache zum Behuf der Wißenschaft.[2] Jungius beschäftigte sich neben seinen mannigfaltigen anderen Arbeiten mit einer Deutschen Grammatik und insbesondere richtete er sein Augenmerk darauf, eine Deutsche Kunstsprache für die

1) Ich verweise wegen des Einzelnen auf Päd. II.

2) Joachim Jungius und sein Zeitalter. Von G. E. Guhrauer. Stuttg. und Tübingen 1850. S. 30, 31.

Wißenschaft herzustellen. Wie so vieles Andere, ist auch dieß Entwurf geblieben.[1] Wir werden aber sehen, daß auch in dieser Hinsicht die Bemühungen des Jungius nicht ohne Einfluß auf die Folgezeit geblieben sind. Wie Jungius so bemühte sich auch Helvicus, seine Wißenschaft in ein Deutsches Gewand zu kleiden. Leider hat auch er, schon im sieben und dreißigsten Lebensjahr vom Tod dahingerafft (1617),[2] die Herausgabe seines Hauptwerks nicht mehr erlebt. Aus seinem Nachlaß veröffentlichten seine Erben seine Libri didactici grammaticae Universalis, Latinae, Graecae, Hebraicae, Chaldaicae, Giessae MDCXIX. 4., ein Buch, das uns hier nah berührt, weil zugleich in Deutscher Sprache erschien: „Sprachkünste: I. Allgemaeine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreifft, II. Lateinische, III. Hebraische, Teutsch beschrieben Durch Weyland den Ehrwuerdigen vnd Hochgelahrten Herren Christophorum Helvicum Der H. Schrifft Doctorem vnd bei der loeblichen Vniversitaet Giessen Professorem. Vnd nunmehr der lieben Jugend zu gutem in Truck gegeben. Mit Roem. Kaeis. Majestaet Freyheit nicht nachzutrucken. Zu Giessen Getruckt durch Caspar Chemlin, im Jahr MDCXIX. 4. In der Vorrede, unterzeichnet „Deß Authoris seligen nachgelassene Wittib vnd Kinder", wird gesagt, daß „die Teutsche Sprachkuenste, auß gnaedigem Befelch vnd Anordnung" des Landgrafen Ludwig zu Hessen verfertiget worden, und der Zweck des Buchs von den Herausgebern so bezeichnet: „Bißhero, vnd noch, seind in den Schulen der zarten angehenden Jugend die Sprachkuenste nicht in der angebornen Mutter: sonder Lateinischer Sprache, so deroselben gantz ohnbekant vnnd eben als Arabisch vnd Türckisch ist, vorgetragen, vnd zwar nicht ohne der lieben Jugend grosse Verwirrung, Außmattung vnd Verseumnuß. Dann ja keinem erwachsenen wolverstendigen Menschen, geschweige anfangenden Knaben, ichtwas in frembder ohnbekanter Sprach kan beybracht werden. Solchem ohnersetzlichem schaden vorzubawen hat vnser nunmehr in Gott ruhenter respectivè Ehevogt vnd Vatter[3] Christophorus Helvicus mit grosser langwaehrenter Muehe, Zusetzung seiner Gesundheit, vnnd nicht geringem ohnkosten den Anfaenglingen zu gutem die Sprachkuenste in vnsere Teutsche Sprach vnnd in ein fein gleich einstimmende Harmoni gebracht." Diese Allge-

1) Guhrauer a. a. O. S. 43, S. 224 flgde.
2) Ebend. S. 44.
3) Wittib und Kinder sind unterzeichnet.

meine Grammatik in Deutscher Sprache schließt sich natürlich in den Hauptpunkten der Lateinisch geschriebenen an. Aber sie ist keineswegs eine bloße Uebersetzung derselben, sondern sie stützt sich, so weit es die Einsicht des Verfaßers gestattete, in eben der Art auf das Deutsche, wie jene auf das Lateinische. Die Lateinische Terminologie wird übersetzt, nomen heißt Naennwort, verbum Sagwort, casus Fall u. s. w., und obwohl vielleicht Helvicus selbst von manchen dieser Verdeutschungen zurückgekommen sein würde, so treibt er die Sache auch in diesem Buch keineswegs pedantisch. Die Ausdrücke Person, Declination, Conjugation behält er bei. Für uns aber ist diese Allgemeine Grammatik noch ganz besonders durch ihre Begründung auf das Deutsche wichtig. Und wie treffend die kurzen Bemerkungen des Helvicus bisweilen sind, das bezeugen z. B. seine Worte über die Conjugationen.[1]

„Conjugationen, sagt er, seind unterschiedlich, nach unterscheid der Sprachen: Im Deutschen seind zwo: I. Die in Benebenvergangener Zeit sich aendet auff die Silb ete, oder te, aber in Schlechtvergangener auff et, als: Liebe — Liebete — Geliebet. II. Die in Benebenvergangener Zeit den Selblaut aendert, aber in Schlechtvergangener Zeit sich ändet auf die Silb en, als: Läse — Lase — Gelaesen."

An diese Allgemeine Grammatik schließen sich dann eine Lateinische und eine Hebräische[2] an, beide mit besondern Titeln, auf denen sich die Worte wiederholen: „Deutsch[3] beschriben." Eine Grammatik der Lateinischen Sprache mit Deutschem Text vom Jahr 1619 bildet einen merkwürdigen Gegensatz zu den Lateinisch verabfaßten Grammatiken der Deutschen Sprache, die wir haben kennen lernen; und nur Wenige von denen, die in unsrer Zeit, wie Zumpt, Buttmann und so viele Andere, Lateinische oder Griechische Grammatiken in Deutscher Sprache

1) S. 9.

2) Guhrauer (Jungius S. 227) sagt: „Ein zwiefaches Interesse gewährt bei Helvich die der deutschen Muttersprache gewidmete Abtheilung, welche bei Ratich (wenigstens in dem mir vorliegenden, der Breslauer Universitätsbibliothek gehörigen Exemplar) ganz ausgefallen ist, und in der Geschichte der deutschen Sprache und Grammatik einen besonderen Platz verdiente." Wenn mit dieser „der deutschen Muttersprache gewidmeten Abtheilung" nicht die von mir geschilderte Allgemeine Grammatik, sondern eine eigentliche Grammatik des Deutschen gemeint ist, so fehlt diese den beiden Exemplaren, welche die Erlanger Universitätsbibliothek von dem Werk des Helvicus besitzt.

3) Hier „Deutsch beschriben". Auf dem Gesammttitel: „Teutsch beschrieben".

schreiben, haben wohl daran gedacht, daß das, was sie thun, einmal ein kühnes Wagnis gewesen ist.

Mag man die Verirrungen des Ratichius und seiner Anhänger auch noch so scharf betonen, immer bleibt ihnen das Verdienst, der Deutschen Sprache eine würdigere und ersprießlichere Stellung in der Schule erkämpft zu haben. Denn von nun an werden wir das Latein aus seinem früheren Alleinbesitz mehr und mehr weichen und an seiner Statt das Deutsche von unten auf auch in die höheren Stufen der gelehrten Bildung eindringen sehen.

Fragen wir nun, warum diese Bewegung erst mit dem siebzehnten Jahrhundert beginnt, so liegt die Antwort in der Sprachgeschichte des sechzehnten Jahrhunderts. Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Schulsprache an die Stelle des Lateins trete, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten Schriftsprache angenommen haben. Als eine solche Sprache aber haben wir im Lauf des 16. Jahrhunderts die Sprache Luthers zur Herrschaft kommen sehen. Wie sehr nun Ratichius und seine Genoßen sich gerade an Luther anschloßen, wie sie die Mustergiltigkeit seiner Sprache überall als selbstverständlich voraussetzen, das zeigen ihre Schriften an unzähligen Stellen. Die Schilderung des Lehrers, wie er sein soll, beginnt Ratichius mit den Worten:[1] „Der Lehrer sei der reinen Religion, die wir nach der Glaubensreinigung durch Luther insgemein die Lutherische nennen, wie dieselbe erklärt ist in der Augsburgischen Confession, in der Concordienformel, in den Schriften desselben, welche die Schrift mit der Schrift vergleichend den reinen und ächten Sinn des H. Geistes in allen Artikeln reichlicher erläutern.“ Luthers Bibel ist das Grundbuch der Ratichianer, auf Luthers Schriften und Aussprüche nehmen sie überall Bezug.[2]

1) Desiderata methodus (Hal. 1615) p. 9.

2) Desiderata methodus p. 6. Guhrauer, Jungius S. 31. — Johannes Girbert erwähnt (in seinen weiter unten zu schildernden grammatischen Tabellen) eine Grammatica Vinariensis zum newen Methodo. 1618. Ich habe dieser Grammatik auf mehreren der größten Bibliotheken Deutschlands vergeblich nachgefragt.

## Die Sprachgesellschaften. Die Fruchtbringende Gesellschaft. Der Pegnesische Blumenorden. Harsdörffer.

Die Deutsche Erbsünde, das Heimische zu verachten und dem Fremden nachzuäffen, hat sich niemals stärker und verderblicher gezeigt als in dem Zeitraum, den wir hier besprechen. Im Lauf des siebzehnten und im Beginn des achtzehnten Jahrhunderts schien ernstliche Gefahr zu drohen, daß das Deutsche in ähnlicher Weise zu einer Sprache der geringeren Stände hinabgedrückt würde wie etwa das Ehstnische in den Deutsch Russischen Ostseeprovinzen. In solchem Maaß hatten sich die höheren Stände Französischer Sprache und Sitte hingegeben. Betrachtet man die Deutschen Sprachgesellschaften des siebzehnten Jahrhunderts aus diesem Gesichtspunkt, so wird man trotz ihrer Spielereien und ihrer Selbstüberschätzung ihr Streben und ihren guten Willen sehr hoch und ihre Leistungen wenigstens nicht zu gering anschlagen. Derselbe wohlgesinnte Herr, der sich so lebhaft für Ratichius interessirte, Fürst Ludwig von Anhalt Köthen, wurde der Mitstifter der ersten Deutschen Sprachgesellschaft, und an demselben Ort, wo die Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, zu Weimar, wurde diese erste Deutsche Sprachgesellschaft im Jahre 1617 gegründet. Sie nannte sich die Fruchtbringende und wählte zu ihrem Zeichen den Palmbaum. Vorbild und Anlaß gaben die ähnlichen Gesellschaften, die in Italien schon seit längerer Zeit bestanden, und als Zweck ihrer Vereinigung bezeichnen die Stifter selbst, „auch in Deutschland eine solche Gesellschaft zu erwecken, darin man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige, und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich." [1] Ganz gewis ein ehrenwerthes und zumal in jener Zeit anerkennenswerthes Unternehmen. Aber im Anschluß an die Italienischen Vorbilder und im Geschmack ihres Jahrhunderts fielen die Mitglieder der Gesellschaft gleich von vornherein in eine Spielerei mit Namen und Symbolen, die dann zeitenweise den ganzen edlen Kern der Sache zu überwuchern drohte. Jedes Mitglied wählte sich nämlich ein Zeichen und einen dem entsprechenden Gesellschaftsnamen, anfänglich aus der Müllerei und Bäckerei, dann aus der gesammten

1) Geschichte der Fruchtbringenden Gesellschaft. Von F. W. Barthold. Berlin 1848. S. 106. Ich kann natürlich diesen Gegenstand hier nur ganz beiläufig berühren.

Pflanzenwelt. Herr Kaspar von Teutleben, der Hauptstifter der Gesellschaft, nannte sich den Mehlreichen und wählte zum Gemälde einen Sack mit Weizen. Fürst Ludwig hieß „der Nährende", Herzog Wilhelm von Weimar „der Schmackhafte", der jüngere Ludwig von Köthen „der Saftige" [1] u. s. f. Aber trotz dieser Spielereien werden wir die Fürsten ehren, die in trüber Zeit sich der Deutschen Sprache nach dem Maaß ihrer Einsicht annahmen, und wir werden später in dem „Suchenden" (J. G. Schottel) und dem „Spaten" [2] (C. von Stieler) Männer kennen lernen, die sich die Bearbeitung der Deutschen Sprache ernstlich angelegen sein ließen.

Nachdem die Stifter der Fruchtbringenden Gesellschaft den Ton angegeben hatten, fanden sie im Lauf des Jahrhunderts zahlreiche Nachfolger. Es entstand eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften mit derselben Spielerei in Namen und Abzeichen, aber zum Theil trotz aller Auswüchse nicht ohne Verdienst. Ich nenne darunter nur eine der bekanntesten: den löblichen Hirten- und Blumen-Orden an der Pegnitz. Der Stifter dieser Gesellschaft, Herr Georg Philipp Harsdörffer, ein angesehener Patricier zu Nürnberg, nannte sich Strephon, und in ähnlicher Art gaben sich alle seine Genoßen schäferliche Gesellschaftsnamen. Schon als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft hatte Harsdörffer den Namen des „Spielenden" geführt, [3] und dieser Name bezeichnet auch den Charakter des von ihm im Jahr 1644 gestifteten Pegnesischen Hirten- und Blumenordens. [4] Aber trotz der bekannten Kindereien und Geschmacklosigkeiten finden wir auch bei Harsdörffer viele gesunde und förderliche Gedanken. In seinem Specimen Philologiae Germanicae spricht er sehr eindringlich über die Wichtigkeit der Deutschen Sprache. [5] Er verlangt, daß der Jugend zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente

1) Barthold a. a. O. S. 109.

2) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747. S. 301.

3) Barthold S. 325.

4) Ich faße die Benennungen zusammen. Wer sich näher dafür interessiert, findet das Nöthige bei Amarantes Historische Nachricht von deß löbl. Hirten- und Blumen-Ordens an der Pegnitz Anfang und Fortgang. Nürnberg 1744. S. 18 flgde.

5) G. Ph. Harsdorfferi Specimen Philologiae Germanicae. Norimbergae 1646. p. 96, 97.

unsrer Muttersprache eingeprägt werden sollen.[1] Er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der Deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde.[2] Er spricht endlich seine Ueberzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, „in der man das Monopol der Lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Fakultäten nothwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wißenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde.“[3] Dabei ist Harsdörffer, wie man schon aus der Beschränkung der zuletzt angeführten Stelle sieht, kein verrannter Deutschthümler. Obwohl er für die Vermeidung aller unnützen Fremdwörter eifert, erklärt er doch ausdrücklich Wörter wie Testament, Sakrament, Prophet, Apostel, Evangelium für unantastbar,[4] und auch über die Neuerungen in der Deutschen Orthographie spricht er mit viel mehr Mäßigung als manche seiner Zeitgenoßen. Wenn nun Harsdörffer bei all diesen richtigen Ansichten doch nur sehr wenig vermocht hat zur wahren Förderung der Deutschen Sprache, wenn seine eigenen Erzeugnisse nur noch als literarische Kuriositäten gelesen werden, so mag uns dieß zur Warnung dienen, überhaupt die absichtlichen Bemühungen um die Verbeßerung der Deutschen Sprache und des Deutschen Unterrichts in ihrem Werth für die Literatur nicht zu überschätzen. Wie sehr man sich hierüber täuschen kann, dafür liefern eben Harsdörffer und seine Zeitgenoßen den schlagenden Beweis. Am Schluß der Lateinisch geschriebenen Disquisitiones, aus denen ich die obigen Stellen mitgetheilt habe, läßt Harsdörffer die Deutsche Sprache ihr eigenes Lob in Deutschen Versen verkündigen. Er bietet Alles auf, um die natürliche Fähigkeit der Deutschen Sprache hervorzuheben.

„Es stimmet mit mir ein die Stimme, so wir hören:
Das prasslende Geschlürff fliesst aus den Erdenröhren
und lispelt durch den Kieß der klatsch- und platscherton,
spricht sonder Fleiß und Kur fast allen Sprachen Hohn.“

Und so geht das fort durch alle Register. Den Schluß aber bildet die Schätzung der Gegenwart. Der Verächter der Deutschen Sprache wird abgefertigt mit den Worten:

1) ib. p. 92.
2) ib. p. 95.
3) ib. p. 102.
4) ib. p. 228.

„Er hat noch nie gelesen,
das, was ich jetzt vermag, und was ich bin gewesen.
Es wird nun ausgepfält, der Kunst= und Lehrsatzgrund:
ihn bläset nicht mehr ab, der Wahn= und Klügelmund.“

Als ein Zerrbild der Deutschsprachlichen Bestrebungen des siebzehnten Jahrhunderts wird gewöhnlich „Filip von Zesen“ hingestellt. Und doch macht auch dieser vielgeschäftige, von einem Ort zum andern geworfene, pedantische Sonderling den Eindruck, daß er es bei aller Eitelkeit und Verkehrtheit gut gemeint hat.

Hier dürfen wir auf seine „Hooch=Deutsche Spraach=uebung“ und seine vielen anderen absonderlichen Schriften ebensowenig eingehen wie auf die Hochdeudsche Rechtschreibung Johan Bellins und andere verschollene Neuerer.

## Christian Gueintz und Johannes Girbert.

In naher Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius einerseits und zur Fruchtbringenden Gesellschaft andrerseits stand Christian Gueintz zu Halle.

Als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft führte Gueintz den Namen des „Ordnenden.“ Im Jahr 1641 erschien von ihm zu Cöthen: „Christian Gueintzen, Deutscher Sprachlehre Entwurf.“ [1] Obwohl Gueintz die Grammatiker des sechzehnten Jahrhunderts, den Clajus [2] und den Oelinger [3] kennt, wißen er und seine Lobredner [4] sich doch nicht wenig mit diesem neuen Unternehmen. In einem der vorangeschickten Lobgedichte heißt es:

„Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
Weil unsre Muttersprach' unaußgeübet lag.
Es war nit raht daß Sie solt ohne Regel bleiben“ u. s. w.

Und seine eigene Vorrede beginnt Gueintz mit folgenden Worten: „Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern

1) Auf der Bibliothek zu Berlin.
2) Gueintz Entwurf S. 68.
3) Ebend. S. 8. S. 68.
4) Bl. 1.

erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen, nach dem Exempel der tapfern, wohlgebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber haben alle also ihren Ursprung nemen müssen, ausser der ersten, die Gott dem vernünftigen geschoepfe anfangs mit eingepflantzet."[1] Wir erkennen daraus das Gewicht, das jene Zeit auf das Bestreben legte, der Deutschen Sprache einen gesicherten und regelrechten Betrieb auf der Schule zu verschaffen. Die dazwischen liegenden Versuche des Ratichius bilden den Hauptunterschied zwischen den Grammatikern des 16. und denen des 17. Jahrhunderts. Denn wie sehr außerdem die Grammatik des 17. Jahrhunderts auf den Leistungen des 16. ruht, ist leicht zu sehen. Luther[2] ist jetzt unangefochten der erste Gewährsmann für rechtes Deutsch. Daneben behalten die Reichsabschiede ihr altes Ansehen.[3] Seltsam genug nimmt sichs dann freilich aus, wenn zu diesen Quellen weiter hinzugefügt werden „die gantze neue Geschichtschreiber, Als Amadies, Schaeffereyen, Astraea, und der des von Serre sachen verdeutschet."[4]

Daß Gueintz ganz im Sinn der Neuerer arbeitete, ergibt sich unter Anderem auch aus seiner absonderlichen Terminologie. An seinem Bestreben, Lateinische Ausdrücke Deutsch wiederzugeben,[5] ist wohl nur das Ueberschreiten der rechten Schranke zu tadeln. Manches davon hat die Zeit bewährt. Dagegen ist Gueintzens grammatische Terminologie eine Warnung gegen alle willkürliche Neuerung. Oder wer versteht jetzt folgenden Satz: „Der sonderbare zufal ist die völligkeit;"[6] oder die Ueberschrift des sechsten Kapitels des zweiten Buchs: „Von der einfächtigen endannemung des Mittelwortes."[7]

Wichtig wurde Gueintz besonders noch durch seine Deutsche Rechtschreibung, die von der Fruchtbringenden Gesellschaft „übersehen und zur nachricht an den tag gegeben" wurde. Sie erschien zu Halle im Jahr 1645.[8]

1) Bl. 4.
2) Gueintz S. 4, S. 6.
3) Deutsche Rechtschreibung. Halle 1645. S. 4.
4) Gueintz, Entwurf. S. 7.
5) S. das Verzeichnis das. S. 122 flgde.
6) Entwurf S. 11.
7) Ebend. S. 106.
8) Auf der Bibliothek zu Berlin. Ebenda auch die Ausg. Hall in Sachsen 1666, und Halla 1684.

Wie Gueintz, so steht auch Johannes Girbert aus Jena[1] in offenbarer Beziehung zu den Bestrebungen des Ratichius. Obwohl Girberts grammatische Hauptarbeit schon Bezug nimmt auf die früheren Schriften des Schottelius, will ich ihn doch dem Schottelius voranschicken, theils weil das Hauptwerk des Schottelius erst nach der Grammatik des Girbert erschien, theils aber auch weil Girbert sich auf das engste an die Früheren anschließt. Wie die meisten, so versuchte sich auch Girbert zuerst in einer Bearbeitung der Rechtschreibung. Sie erschien unter dem Titel: „Teutsche Orthographi Auß der H. Bibel den Knaben zum Nachricht auffgesetzt Von Johanne Girberto Gym. Mulhusini Rectore. Mulhusi Typis Joh. Hüteri Anno 1650.“ Fol. Er greift die Sache eigenthümlich an. In der Vorrede fragt er, woher denn die Jugend die Deutsche Orthographie lernen solle. „Vieleicht, wie etliche dafür halten, auß dem Amadis, Schäffereyen, Schimpf vnd Ernst, Ritter Ponto oder Gallini (sic), Gefängnis der Liebe, vnd der gleichen?“ Dagegen eifert nun der ernste Schulmann mit Hand und Fuß. Die Jugend, sagt er, „suchet dorinnen schoene vnd rechtgeschriebene Wort, vnd findet in derselbigen Folge abschewliche Werck.“ „Gehet demnach die Jugend viel sicherer, wenn sie ihren recurs zu der H. Bibel nimbt.“ Zu diesem Behuf stellt nun Girbert eine Menge von Wörtern, über deren Schreibung man sich zu unterrichten wünscht, alphabetisch zusammen, indem er jedem Wort einen Vers aus Luthers Bibel beifügt, in welchem dasselbe vorkommt.

Diesem Vorläufer ließ Girbert bald nacher sein Hauptwerk folgen, nämlich „Die Deutsche Grammatica oder Sprachkunst, auß Denen bey dieser Zeit gedruckten Grammaticis, vornemlichen Johannis Claii Hertzb. Anno 1587. Vinariensis zum newen Methodo. Anno 1618. Christ. Gueintzii R. Hal. Anno 1641. 24. Mart. Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. zusammen getragen, in kurtze Tabellen eingeschrenckt, vnd Dem oeffentlichen Liecht endlichen auff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des Heil. Roem. Reichs Stadt Muelhausen in Dueringen Anno 1653. Vnter Churfürstl. Sachs. Privilegio. Typis Johannis Hüteri. Grammatica ist der Anfang vnd Grund aller Kuenste.“ So der lange Titel des kleinen Foliobandes. Um den Titel herum aber sind noch in einer besonderen Einfaßung die

1) Jenensis nennt sich Girbert selbst auf dem Titel seiner Logica, Coburg 1632. Fol.

Worte gedruckt: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den andern gelangen koennen.“

In alle dem sind die Anklänge an Ratichius deutlich genug. Auch die Vorliebe zu Tabellen ist uns dort schon begegnet. In ähnlicher Weise bringt nun Girbert die ganze Deutsche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen. Manches darin ist gar nicht übel, Anderes wunderlich genug. So handelt z. B. Tabula LXXIII. „von der verenderlichen Wortfügung.“ Hier wird gelehrt, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außsprechen kan.“ Als Beispiel wird gewählt Luc. XVI.: „Der Reiche Mann ist endlich gestorben.“ „Dieses konte ein Deutscher, sonderlich ein Poët, also geben durch die Casus per Nomin. Der reiche Mann hat die Hütten des Fleisches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müssen;“ und so wird der Satz in vier und dreißig Beispielen durch alle sechs Casus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlaßen wird: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch einen guten Braten in die Hölle bekommen.“ Man sieht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern öfters auch Unsinn in der Methode.

## Schottelius.

Das bedeutendste Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft in Bezug auf die Erforschung der Deutschen Sprache war Justus Georgius Schottelius.[1] Er war geboren zu Eimbeck im jetzigen Königreich Hannover, erhielt seine Schulbildung zu Hildesheim und Hamburg, studierte zu Leyden die Rechte und widmete sich zugleich unter Anleitung des Daniel Heinsius den schönen Wißenschaften. Im Jahr 1638 berief ihn Herzog August von Wolfenbüttel zum Erzieher seines Sohnes Anton Ulrich, und von da an stieg Schottelius unter den Deutschgesinnten und gelehrten Herzogen, den Sammlern der kostbaren Wolfenbüttler Bibliothek, von Ehrenstelle zu Ehrenstelle. Im Jahr 1645 wurde er Konsistorialrath, 1646 Rath zu Wolfenbüttel, dann nach und nach Hof-Canzley- und

1) Ich gebe den Namen absichtlich in der Form, die ihm Schottelius selbst auf den Titeln seiner Bücher gibt.

Cammerrath. Vielfach von seinen Herren zu wichtigen Geschäften verwandt erhielt er sich in deren hoher Gunst bis zu seinem im Jahr 1676 erfolgten Tod.[1] In der Fruchtbringenden Gesellschaft, in welche er im Jahr 1642 aufgenommen wurde, erhielt er den bezeichnenden Namen „Der Suchende."[2] Schottelius gehörte zu den ehrenwerthen Männern, die mitten im größten Jammer des Deutschen Vaterlands den Gedanken an dessen Größe und Hoheit nicht fahren ließen, und es war besonders die Deutsche Sprache, in deren Hebung und Verherrlichung sie einen Ersatz für die politische Schmach ihres Jahrhunderts suchten. Aber während Andere sich mit dem Rühmen der Deutschen Sprache begnügten, warf sich Schottelius mit anerkennenswerthem Fleiß auf deren grammatische Bearbeitung. Schon daß Schottelius die Muße, die ihm ein ausgebreitetes Geschäftsleben ließ, zu diesen mühevollen Arbeiten verwandte, ist gewis alles Lobes werth. Unter den verschiedenen grammatischen Schriften des Schottelius wollen wir hier vorzüglich zwei etwas näher ins Auge faßen, von denen die eine das bedeutendste Werk des Schottelius überhaupt, die andere wegen ihres Bezugs auf die Schule für unseren Zweck von besonderem Werth ist. Nachdem Schottelius schon mehrfach die Deutsche Grammatik zum Gegenstand schriftstellerischer Arbeiten gemacht hatte,[3] faßte er den ganzen Schatz seines Wißens in dem Werke zusammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

Ausführliche Arbeit Von[4] der Teutschen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft, Uhralterthum, Reinlichkeit, Eigenschaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten theils Lateinisch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Sprache, von der verteutschung, Item die Stammwörter der Teutschen

1) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst S. 127 flgde.

2) Barthold S. 327.

3) Teutsche Sprachkunst. Abgetheilet in Drey Bücher. Braunschweig 1641. 8. — Der Teutschen Sprach Einleitung. Lübeck 1643. 8. — Teutsche Sprachkunst. Zum anderen mahle herausgegeben im Jahr 1651. Braunschweig. (Auf dem gestochenen Vortitel heißt es: „Zum andern mahle getruckt in der Fuerstl. Residentz Wolfenbuttel. 1651. Braunschw. in Verlegung etc.). 8. Sämmtlich auf der Bibliothek zu Berlin.

4) Die großen Initialen kommen zum Theil nur auf Rechnung der Zeilenabtheilung des Titels.

Sprache samt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen. Abgetheilet In fünf Bücher. Ausgefertiget Von Justo-Georgio Schottelio D. Fürstl. Braunschw. Lüneburg. Hof- und Consistorial-Rahte und Hofgerichts Assesore. Nicht allein mit Röm. Kaeyserl. Maj. Privilegio, sondern auch mit sonderbarer Kaeyserl. Approbation und genehmhaltung, als einer gemeinnutzigen und der Teutschen Nation zum besten angesehenen Arbeit,[1] laut des folgenden Kaeyserl. Privilegii. Braunschweig, Gedrukt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligern, Buchhändlern, Anno M. DC. LXIII.

Dieser lange Titel gibt uns zugleich den Inhalt des starken Quartbandes an. Nur daß derselbe in dem Buche selbst fast noch mehr aus älteren und neueren Arbeiten zusammengeschoben ist als sich schon aus den Andeutungen des Titels schließen läßt. Das erste der fünf Bücher enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache;" Das zweite die „Wortforschung" (Etymologia); das dritte die „Wortfügung" (Syntaxis); das vierte die „Teutsche Verskunst;" das fünfte sieben unterschiedliche Tractate, unter denen einer über „die Sprichwörter der Teutschen" und einer „von denen Authoren, welche vom Teutschen Wesen, was Geschichte, Landart und Sprache betrift, geschrieben," die meiste Beachtung verdienen. Der Text des Buches ist Deutsch und Lateinisch, doch vielfach so, daß die Deutschen und Lateinischen Stücke sich nicht so wohl decken als vielmehr ergänzen. Das etwas zusammengewürfelte Aussehen des Buches wird man dem fleißigen Mann um so eher zu gute halten, wenn man bedenkt, daß er nur die Mußestunden, die ihm seine Geschäfte ließen, diesen Arbeiten widmen konnte.

Schottelius unterscheidet sich von den Grammatikern des sechzehnten Jahrhunderts schon dadurch, daß er nicht bloß die Sprache der Gegenwart in Regeln zu faßen sucht, sondern daß er zugleich die Geschichte der Deutschen Sprache in den Bereich seiner Forschungen zieht. Auch hier geht es bei ihm noch etwas verworren zu, aber seinem Streben wird man gerechte Anerkennung nicht versagen. Er theilt die Geschichte der Deutschen Sprache in fünf „Denkzeiten." Die erste beginnt mit den frühesten Anfängen, die zweite mit Karl dem Großen, die dritte mit Rudolf von Habsburg. „Die vierdte Denkzeit wird mit Herrn Luthero

1) Vgl. das beachtenswerthe Privilegium selbst Bl. 8.

einfallen, der zugleich alle Lieblichkeit, Zier, Ungestüm und bewegenden Donner in die Teutsche Sprache gepflantzet, die rauhe Bürde in vielen jhr abgenommen, und den Teutschen gezeiget, was jhre Sprache, wenn sie wolten, vermögen könte: Und dieses Zeugnis ist Luthero von denen die jhm geneigt und sonst ungeneigt gewesen, gegeben, muß jhm auch noch jtzo von jederman, er hasse oder liebe jhn, in diesem Stücke, nemlich in Vorzeigung der Teutschen Sprache beygemässen werden, ist auch zu spüren, wie von der Zeit allerwegen die Teutsche Sprache zugenommen, ausgeschliffen und bereichet worden sey: Wie solches allerhand Schriften so von Jahren zu Jahren heraußkommen, klärlich beweisen." Sehr merkwürdig sind die Bestimmungen, die Schottelius über die fünfte Denkzeit gibt. Sie zeugen einerseits, wie die letzten Worte der eben angeführten Stelle, von der Ueberschätzung des eigenen Zeitalters, andrerseits aber beweisen sie, daß Schottelius ein ganz richtiges Gefühl von der großartigen Bewegung hatte, von welcher er selbst ergriffen war und die wir jetzt in ihren bleibenden Ergebnissen überblicken. „Die fünfte und letzte Denkzeit, sagt er nämlich, möchte auf die Jahre einfallen, darin das ausländische verderbende Lapp- und Flikwesen künte von der Teutschen Sprache abgekehret, und sie in jhrem reinlichen angebornen Schmukke und Keuschheit erhalten, auch darin zugleich die rechten durchgehende Grunde und Kunstwege also kunten gelegt und beliebet, auch ein völliges Wörterbuch verfertiget werden, daß man gemächlich die Künste und Wissenschaften in der Muttersprache lesen, verstehen, und hören möchte." [1]

Wie nun trotz der zuletzt erwähnten Erweiterungen die Sprache, die Schottelius bearbeitet, in der Hauptsache das Neuhochdeutsch Luthers ist, so zeigt er sich auch mit seinen Vorgängern auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik bekannt. Er nennt Ickelsamers Teutsche Grammatika „ein klein gutes Büchlein, aber ziemlich alt;" [2] er kennt Laurentius Albertus [3], Oelinger [4] und Johannes Clajus. [5] Mit den Nachfolgern des Ratichius stand er in nächster Beziehung, schon als persönlicher Schüler des Joachim Jungius zu Hamburg, [6] und wie er mit Gueintz zusammenhieng, das zeigt

1) Ausf. Arb. S. 49.
2) Ausf. Arb. S. 19.
3) Ausf. Arb. S. 4, S. 21.
4) Ausf. Arb. S. 4.
5) Ausf. Arb. S. 4.
6) Guhrauer, Jungius, S. 226.

sich mehrfach. In sofern also steht Schottelius ganz auf den Schultern seiner Vorgänger. Was die Festsetzung der Neuhochdeutschen Schriftsprache betrifft, so war das Wesentlichste schon am Ende des sechzehnten Jahrhunderts gethan. Aber wenn man auch thatsächlich diesen Standpunkt erreicht hatte, so fehlte es doch noch sehr an einer eigentlichen Erkenntnis, wie die Deutsche Schriftsprache sich zu den Mundarten verhalte. Auf dieser Erkenntnis aber beruhte die nähere Begränzung der Schriftsprache, die Beurtheilung des Richtigen und Unrichtigen und die schärfere grammatische Faßung. In dieser Hinsicht finden wir nun bei Schottelius sehr treffende Bemerkungen. Er ist sich klar bewußt, daß er eine Grammatik der „Hoch Teutschen Sprache" schreibt,[1] und daß diese Hoch Teutsche Sprache kein bloßer Dialekt ist. „Die Hochteutsche Sprache, sagt er, davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet, ist nicht ein Dialectus eigentlich, sondern Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes et periti eam tandem receperunt et usurpant."[2] Er spricht sich deshalb aufs heftigste gegen die Anmaßung der Meißner aus. „Es ist sonst fast lächerlich, daß ein und ander, sonderlich aus Meissen, ihnen einbilden dürfen, der Hochteutschen Sprache, ihrer Mundart halber, Richter und Schlichter zu seyn."[3] Schottelius erkennt ganz richtig, daß die praktische Aufgabe einer Grammatik der Hoch Teutschen Sprache dieselbe sei, die sich die Griechischen und Römischen Grammatiker setzten, als das Attische und das klassische Latein sich gegen die Mundarten abschloßen. Er geht deshalb auf die berühmte Streitfrage der antiken Grammatiker über Analogie und Anomalie ein, und entscheidet sich für einen richtigen Mittelweg zwischen beiden, jedoch mit überwiegender Vorliebe zur Analogie.[4] In allen diesen Dingen wird man dem Schottelius zugestehen müßen, daß er nicht ohne Gelehrsamkeit und Urtheil über die vorliegenden Fragen spreche. Um so weniger aber wird man ihm beipflichten, wenn er die wahre Natur der Sprache völlig verkennt und seine und seiner Genoßen Bemühungen um die „Grundrichtigkeit" der Deutschen Sprache weit über ihren wahren Belang veranschlagt. So viel Wahres darin liegt, wenn er von dem Schaden spricht, den „die befreyete unacht und unbe-

1) Ausf. Arb. Dedication an Hz. August.
2) Ausf. Arb. S. 174.
3) Ausf. Arb. S. 158. Auch die Forts. der angeführten Stelle ist sehr merkwürdig.
4) Ausf. Arb. S. 10. Vgl. S. 11.

trachtete Ungewißheit" der Deutschen Sprache gethan, „daß sie bishero zu keiner völligen, festen Ehrenstaffel, gleich anderen Hauptsprachen, hat gelangen mögen:" [1] so widerlich ist es, wenn er gleich darauf mit tiefster Verachtung vom „Pöbelgebrauche" spricht und meint, „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflösset, und durch sich selbst angenommen; die Sprache [2] aber, mit nichten anders, als durch kunstmessige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachsinnen, erlernet." [3] Daher ist ihm dann auch die Stiftung der Fruchtbringenden Gesellschaft bei weitem die wichtigste Epoche in der ganzen Geschichte der Deutschen Sprache. „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfestem völligen Stande, so redet er Ludwig von Anhalt an, hat dieselbe (die Teutsche Haubtsprache) erst damals gethan, als Ewr. Fürstl. Gnade dieser hochherrlichen, allerreichesten und vollkommenen Haubtsprache hierzu die güldenen Staffelen Fürstlich und höchstrühmlich zu erst gesetzet." [4]

Schon in seinem großen Hauptwerk von dem wir bisher gesprochen, hatte Schottelius darüber geklagt, daß die Jugend so wenig in der Deutschen Sprache unterrichtet werde. „Aber, sagt er, wie gar sparsam die Jugend darin angewiesen, und folgends so wenig geschikt, viel weniger des *Sinnes* werde, oder werden könne, ihre Mutter Sprache in Beschreibung würdiger, künstlicher und nötiger Sachen reinlich und recht anzuwenden, oder sonst *künstliche*, nützliche, darin beschriebene Sachen, Wissenschaften und Tugenden zulieben, zuloben und zuverstehen, bedarf gar keines sagens, sondern vielmehr des Beklagens." [5] Dieselbe Erfahrung machte praktisch Schottels Freund, der Helmstädter Professor Christoph Schrader, dem die

1) Ausf. Arb. S. 167.

2) Mit Beziehung auf die Aussprüche der Römer, wodurch allerdings die obige Stelle gemildert wird.

3) Das Richtige in dieser Aeußerung soll nicht verkannt werden. Nur die Würdigung ist das Verkehrte.

4) Ausf. Arb. S. 1000. In wie fern auch die grammatische Forschung unter diesen verkehrten Grundansichten gelitten hat, das läßt sich an dem Werk des Schotelius gar wohl nachweisen. Die starken Verba macht er zu „ungleichfliessenden" (dieß = irregularis) S. 549, und führt sie auch in dem großen Werk (S. 578—603) in einem Verzeichnis auf, das nach den Anfangsbuchstaben geordnet ist. Ja in dem kleinen Auszug (1676) sagt er: — „also kan man auch die ungleichfließende Teutsche Zeitwörter, verba anomala Germanica, in keine gewisse Lehrsätze fassen, sondern müssen alle absonderlich angemerket werden" — S. 159.

5) Ausf. Arb. Bl. 7.

Inspektion sämmtlicher Schulen im Herzogthum Braunschweig oblag. Unter dem 18. Juni 1676 schreibt er an Schottelius sehr erfreut, daß dieser endlich Hand an das Werklein lege, um das er ihn so lange gebeten habe, bei seinen jährlichen Inspektionen der klassischen Schulen habe er bemerkt, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die Deutsche Sprache als gegen die Lateinische machten. Und deshalb dankt er seinem Freund auf das innigste, daß dieser bei seinen wichtigen Geschäften sich die Abhilfe dieses Uebelstandes wolle angelegen sein laßen. Er werde dann bei seinen Rundreisen diese neue Frucht von Schottels Geist und Scharfsinn allen Lehrern und Schülern unabläßig empfehlen. Denn er sei der festen Hoffnung, unsre Jugend werde dereinst, während sie der Lateinischen Orthographie ihren Fleiß widme, gleichermaßen sich auch um die Rechtschreibung der Muttersprache bekümmern.[1] In demselben Jahr 1676 erschien zu Braunschweig: Brevis et fundamentalis Manuductio ad Orthographiam et Etymologiam in Lingua Germanica. Kurtze und gründliche Anleitung zu der Recht Schreibung Und zu der Wort Forschung In der Teutschen Sprache. Für die Jugend in den Schulen, und sonst überall nützlich und dienlich." Der Titel nennt den Namen des Schottelius nicht. Daß er aber der Verfaßer sei, ergibt der Inhalt zur Genüge.[2] Das kleine Buch hat es vorzüglich auf die Rechtschreibung abgesehen, auf diese aber im weiteren Sinn, so daß auch die richtige Deklination und Conjugation unter diesen Begriff fällt. Zu diesem Behuf wird aus dem größeren Werk das Nöthigste zum praktischen Gebrauch ausgezogen. Die Angabe des Einzelnen würde zu viel Raum erfordern. Ich bemerke nur, daß ein besonderes Kapitel, das fünfte, nach dem Alphabet die Wörter zusammenstellt, „worin der Schreibung halber, es sey wegen des Lautes, oder des generis, oder der articulorum, oder wegen anderer Zustimmigkeit, einig Zweiffel oder Irrung entstehen kan." Hier finden wir einen sehr großen Theil der orthographischen Unterschiede, die wir noch jetzt beobachten, völlig ausgeprägt, z. B. daß (ut) und das (hoc),[3] Mann (vir) und man

1) Lateinischer Brief Schraders, des Schottelius kleinem Buch (1676) vorgedruckt.

2) In meinem Exemplar hat zum Ueberfluß eine alte Hand „Schottelii" über den Titel geschrieben.

3) Vgl. damit die entgegengesetzte Bestimmung in der Rechtschreibung des Gueintz, Halle 1645. S. 47, 48, und diese Bestimmung, nach der das (= ut) wie

sagt; und ebenso verhält es sich mit vielen Regeln des Schottelius. Ist dieser nun gleich sehr oft nur der Sammler dessen, was schon vor ihm Gewohnheit war, so wird man doch seinen Einfluß auf die festere Eindämmung der Hochdeutschen Schreibung gewiß nicht gering anschlagen. Wie wenig aber damit allein dem wahren Aufschwung einer Sprache gedient ist, dafür mag folgendes Urtheil des Schottelius wider Willen zeugen:

„Was anlanget, sagt er im Vorbericht zur Manuductio, [1] die Poesin, Dicht Kunst oder Reim Kunst, ist genugsam in Teutscher Sprache offenbar und entdekket allerdings, worin eine gebundene zierliche Rede und gute Teutsche Reime bestehen, auch bestehen müssen und können: Gleichfals was die Rede Kunst oder Rhetoricam betrift, stehet nunmehr in gantz Teutschland herrlich und offentlich zu tage, und bezeugen es die, aus Kaeyserlichen, Chur- und Fürstlichen, auch anderen wolbestalten Cantzeleyen, nach aller Menge hervorgebrochene und kundgemachte Schriften, Briefschaften, Uhrkunden (die herrlichen getrükten Bücher mitzuberühren) nach allem Ueberflusse, nach allen Materien, nach allen Verhandlungen, Umständen und Geschichten, wie in der schönen, unvergleichlichen Hoch Teutschen Sprache die Wolredenheit im gantzen Reiche kund worden, und was für Schmukk, Kunst, Vermögen und Zier, auch was für Donner und Blitz in der Teutschen Sprache, wan nur eine Hand oder Zunge, so solches herzulangen und vorzustellen vermag, verhanden ist."

Das wird nach Form und Inhalt zu dem Beweis genügen, daß auch der achtbarste grammatische Eifer sich über seine Kräfte täuscht, wenn er die Blüte einer Sprache und Literatur von seinen Bemühungen herleitet. Den bloßen Lachern aber will ich doch schließlich zu bedenken geben, daß diese verrufenen Heiligenrömischenreichsteutschernationsperioden doch immer noch unendlich wünschenswerther waren als das zierlichste Französisch, das manche Deutsche Staatsmänner an deren Stelle setzten.

## Stieler.

Caspar von Stieler, geboren im Jahr 1632 zu Erfurt, führte ein sehr wechselvolles Leben. Erst Mediciner, dann Theolog, dann Offi-

das (= τό) zu schreiben sei, wiederholt auch noch die Ausg. von Gueintz Rechtschreibung, Halla 1684. S. 47, 48.

1) Bl. 5.

zier, dann Kammersekretär und Hofrath, zog er sich zuletzt ins Privatleben zurück und widmete sich der Schriftstellerei. Die Fruchtbringende Gesellschaft ernannte ihn im Jahr 1668 zu ihrem Mitglied und gab ihm den Namen des Spaten (d. h. des Späten). Im Jahr 1705 wurde er für sich und seine Nachkommen vom Kaiser Joseph in den Adelstand erhoben. Seine letzten Jahre verlebte er wieder zu Erfurt, wo er im Jahr 1707 starb.[1] Stielers Hauptwerk ist sein Teutscher Sprachschatz, den er im Jahr 1691 zu Nürnberg unter dem Namen des Spaten herausgab. Diesem Sprachschatz hat Stieler angefügt eine „Kurze Lehrschrift Von der Hochteutschen Sprachkunst. Brevis grammaticae imperialis linguae Germanicae delineatio." Ich kann mich über dieß Werk um so kürzer faßen, da Stieler in der Hauptsache, wiewohl mit eigenem Urtheil, dem Schottelius folgt. Auch über das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten theilt er die Ansicht Schottels. Doch verdient die Art, wie er dieß Verhältnis ausdrückt, der Erwähnung. In der Zuschrift an Churfürst Johann Georg von Sachsen, dem er nebst Herzog Anton Ulrich zu Braunschweig seinen Sprachschatz widmet, spricht er von den Chursächsischen Städten, „worinnen die Hochteutsche Sprache glücklich geboren, glücklicher erzogen, und aufs glücklichste ausgezieret und geschmücket worden, auch noch täglich einen erneuerten und mehr lieblichen Glanz empfähet; Ich meine das prächtige Dreßden, das heilige Wittenberg, und das Süßeste aller Städte, Leipzig, welches auch von ihrem Sprachenzucker, dem sonst salzichten Halle solch eine milde Beysteur verehret, daß es sich seiner Lehrlingschaft zuschämen nimmermehr Ursach finden wird." — „Diese treffliche Städte nun sind die Richtschnur der Hochteutschen Sprache, gleichwie Wittenberg insonderheit, vor nunmehr 170 Jahren zu derselben den Grund, durch Verteutschung des großen Gottesbuches, der Bibel, geleget hat."[2] Dagegen in der angehängten Lehrschrift erklärt sich Stieler, mit Anführung Schottels, dahin, daß Hochteutsch keine einzelne Mundart sei, indem alle Mundarten, auch die Meißnische nicht dieß Hochteutsch seien, sondern fehlerhafte Abweichungen davon zeigten.[3] „Dahero wir uns die teutsche Sprache allhier nicht, als eine teutsche

1) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. S. 299.

2) Bl. 3, 4.

3) S. 1. Die Periode, aus der ich dieß entnehme, ist im Original durch einen Druckfehler unverständlich gemacht. Der Punkt nach „Meißnisch" ist zu tilgen.

Mundart, sondern, als eine durchgehende Reichs Haubtsprache, vorstellen, als wie etwa hiebevor die Griegische Haubtsprache, darunder weder Attisches, noch Dorisches, noch Eolisches, noch Jonisches Mundwesen gemenget, oder die Römische Sprache in der Lateiner Lande geredet und geschrieben worden, oder wie jezo die Französische [1] Hofsprache, la langve de la cour, genant, seyn mögte."

## Morhof.

Daniel Georg Morhof, der bekannte Polyhistor, geboren zu Wismar im Jahr 1639, gestorben zu Lübeck 1691, nimmt in der Geschichte des Deutschen Unterrichts eine wichtige Stelle ein. Er hat nämlich zuerst versucht, die Geschichte der Deutschen Poesie zu einer schulmäßigen Disciplin zu machen. Und dieser Versuch war um so wichtiger, weil er ihn verband mit einer Geschichte der neueren Poesie überhaupt. Das Buch, worin Morhof dieß that, führt den Titel: Daniel Georg Morhofen Unterricht Von Der Teutschen Sprache und Poesie, deren Uhrsprung, Fortgang und Lehrsätzen. Wobey auch von der reimenden Poeterey der Außlaender mit mehren gehandelt wird. Kiel. — 1682. [2]

Mit diesem Buch schloß sich Morhof einerseits an die Epoche machende Schrift des Martin Opitz von der Deutschen Poeterey an, die im Jahr 1624 erschien und von bleibendem Einfluß auf die ganze Folgezeit war. Andrerseits wurde Morhof ein Vorläufer der Bestrebungen, durch welche Gottsched seine Zeitgenoßen in Bewegung setzte. Ja so ungeschlacht und seltsam sich Morhofs Urtheile bisweilen ausnehmen, so kann man doch nicht umhin, in seiner Schrift die ersten äußerlichen Anfänge dessen zu sehen, was dann späterhin Herder und seine Nachfolger zu so hoher Vollendung gebracht haben.

Morhofs Buch besteht aus drei Theilen. Der erste Theil beschäftigt sich mit „der Teutschen Sprache," deren Vortrefflichkeit, Alterthum, Ableitung u. s. w. Der zweite Theil handelt „Von der Teutschen Poeterey Uhrsprung und Fortgang." Dieß ist bei weitem der wichtigste Abschnitt des ganzen Werks. Morhof gibt hier zuerst Auskunft von der Poeterey der fremden Völker, von der Poeterey der Franzosen, Italiener, Spanier,

1) Vgl. den Artikel „Französisch, und Französisch," im Sprachschatz des Spaten.
2) Ich benutze das Exemplar der K. Bibliothek zu Berlin.

Engelländer und Niederländer. Er verehrt und überschätzt die Franzosen. „Wir fangen von den Franzosen an, sagt er,[1] welche Nation an Sinnlichkeit, und neigung zu der Poeterey den andern billig vorzuziehen ist.“ Dabei aber bewahrt er sich ein selbständiges Urtheil über die Poesie der anderen Völker. Aber selbst abgesehen davon würde schon die bloße Verbreitung so mannigfacher Nachrichten über neuere Europäische Poesie dem Buch des Morhof einen bedeutenden Werth verleihen. Ist doch Morhof, so viel wir wißen, der erste Schriftsteller, der in Deutschland den Namen Shakespeare nennt. Diese erste Erwähnung des größten neueren Dramatikers nimmt sich freilich sonderbar genug aus. „Der John Dryden, sagt Morhof, hat gar woll und gelahrt von der Dramaticâ Poesi geschrieben. Die Engelländer die er hierin anführt sein Shakespeare, Fletcher, Beaumont von welchen ich nichts gesehen habe.“[2] Auf die Darstellung der fremden Poesien läßt Morhof die Geschichte der Deutschen Dichtung von den ersten Anfängen bis auf seine Zeit folgen. Er theilt sie in drei Perioden. Die erste umfaßt die Zeit vor Karl dem Großen; die zweite reicht von Karl dem Großen bis in den Beginn des 17. Jahrhunderts; die dritte endlich beginnt mit Martin Opitz, „da die Teutsche Poeterey gleichsam aus dem Grabe wider erwecket worden, und viel herrlicher als jemahls hervorkommen, unter des Herrn Opitzen anführung.“[3]

Im dritten Hauptheil seines Werkes handelt dann Morhof „Von der Teutschen Poeterey an ihr selbsten,“ und hier flicht er nun Einiges über die Dinge ein, die in den grammatischen Schriften die Hauptsache bilden, von der Orthographia, von der Etymologia, von der Syntaxi der Teutschen Sprache. Daran aber schließt sich die eigentliche Poetik, von den Reimen, von den Erfindungen, von den Helden-Getichten, von den Oden u. s. w.

## Bödiker.

Johann Bödiker, geboren im Jahr 1641, von 1673 bis zu seinem Tod 1695 erst Konrektor, dann Rektor am Cölnischen Gymnasium zu Berlin, gab im Jahr 1690 eine Deutsche Schulgrammatik unter dem Titel heraus: „Grund-Sätze Der Deutschen Sprachen Im Reden und

1) S. 154.
2) S. 250.
3) S. 422.

Schreiben."[1] Das Buch fand mit Recht große Anerkennung, besonders auch wegen der historischen Sprachstudien des Verfaßers. In vieler Hinsicht schließt er sich an Schottelius an.[2] Aber sein Buch ist ausführlicher als der kleine Auszug des Schottelius und viel handlicher als dessen größeres Werk. Seine Regeln sind meistentheils kurz und praktisch. Die Hochdeutsche Sprache nimmt bei ihm die Stellung über den Mundarten ein, die ihr Schottelius angewiesen. Der Aberglaube wegen der Meißnischen Aussprache muß aber schon sehr fest geseßen haben. Denn S. 211 sagt er: „Nur, daß ihr (der Hochdeutschen Sprache) die Meißner und Ober-Sachsen am nechsten mit reinlicher Aussprache kommen." Aber S. 212: „Ein gebohrner Nieder Sachse, Märcker, Pommer, Westphaler, Braunschweiger, u. s. w. kan die Hochdeutsche Sprache am reinsten aussprechen, besser als die Oberländer." Ein besonderes Gewicht legt Bödiker auf die Syntax. Er sagt von ihr geradezu: „Wort-Fügung ist das Haupt-Stück in der Sprach-Kunst."[3] Von der Deutschen Sprache hat er eine sehr hohe Vorstellung. Er setzt sie über die Griechische und Lateinische,[4] weil sie „natürlicher,"[5] „räumiger, mächtiger und reicher"[6] sei. Die anderen Völker Europas haben das unsrem Grammaticus schwerlich aufs Wort geglaubt, wenn er gleich versichert: „Im vorigen Hundert Jahr ist sie (die Deutsche Sprache) recht zu Stande kommen; hergegen in diesem Hundert Jahr ( d. i. im 17.) auf den Gipfel der Zierlichkeit aufgeführet."[6] Uebrigens hat Bödiker die größte Hochachtung vor der Sprache Luthers. Er setzt sie über alle anderen. Wo er das Lesen guter Deutscher Bücher empfiehlt, da legt er der Jugend vor Allen Luther ans Herz. Ich will die Hauptstellen aus dem betreffenden Abschnitt hersetzen, weil sie auch noch in anderer Hinsicht wichtig sind.[7] „Zu Er-

1) Ich benutze die 3te Ausg. Berlin 1709. 8., von der Reichard a. a. O. S. 288 sagt, daß sie mit Ausnahme von §. 69 unverändert sei.

2) Vgl. z. B. die gleichfliessende und ungleichfliessende Conjugatio S. 95 flgde. Dagegen findet sich bei Bödiker S. 30 die jetzt noch gültige Regel über die großen Anfangsbuchstaben, abweichend von Schottelius Manuductio S. 30. Bödiker nennt den Schottelius als seinen Vorgänger. S. 1.

3) S. 217. Wortfügung = Syntaxis, wie bei Schottelius, Ausf. Arb. S. 691, 692 flgde.

4) S. 417.

5) S. 418.

6) S. 415.

7) S. 411.

lernung einer guten Deutschen Red- und Schreib-Art muß man gute Deutsche Bücher lesen." So lautet der Paragraph. In der Erläuterung heißt es darin: „Nemlich die gutes, altes, wahrhaftes, kernichtes und kräftiges Deutsch geschrieben haben. Insonderheit kan dazu, wie schon oben gedacht, [1] auch die Deutsche Bibel, nebst andern unzehlichen Nutzen dienen. Dann ferner des Herrn Lutherus Schriften. Die Reichsabschiede, Goldasts, und Londorfs Anmerkungen." [2] Aus der übrigen Erläuterung nur noch das: „Gute Deutsche Poeten werden auch das ihre beytragen. Aber die Jugend soll billig gewarnet seyn vor den Liebes-Grillen; und mag dieselbe als giftige Kräuter übergehen. Insonderheit hüte man sich vor Amadyß, und dergleichen verführische Schriften. Was von Romaynen zu halten, will ich in der Prosodia bald anzeigen. [3] Ich würde nicht so oft des Herrn Lutherus Schriften gedencken, wenn ich nicht befunden hätte, daß er besser Deutsch hat, als alle andre: Wie denn auch nebst dem Deutschen eine feine, Christliche, erbauliche Meynung. Die Jugend mercke, was der trefliche Geschichtschreiber Sleidanus in dieser Sache ihm nachrühmet: Germanicam lingvam et exornavit plurimum, et locupletavit, et primam in ea laudem obtinet.

Daß der tüchtige Berliner Rektor nicht bloß Andern das Studium Luthers empfohlen, sondern auch selbst sich an ihm gebildet habe, das wird der Leser schon aus dem „kernichten" Styl der wenigen hier mitgetheilten Proben entnehmen, wenn er sie mit den Stellen aus Schottelius und Stieler vergleicht.

1) Nämlich S. 40, wo es von Luthers Bibel heißt: „Es ist aber kein besser Buch, das die Deutschen haben, als die heilige Deutsche Bibel, auß Uebersetzung des seligen Mannes Gottes, Herrn Lutherus. Die ist ein Schatz über alle Schätze, dergleichen wenig Völcker so rein, klar, gewaltig, geistreich, mächtig und beweglich haben."

2) Man beachte auch hier wieder Luther und die Reichsabschiede in erster Linie.

3) Ich kann nicht unterlaßen, wenigstens den Anfang der Stelle mitzutheilen, auf die sich der Vf. hier bezieht. Ueber das Lesen der Romane findet sich nämlich S. 481 folgender Paragraph: „Romayne geben der Jugend mehr Schaden als Nutzen." Die Erläuterung beginnt dann mit den Worten: „Romayne haben mir nie gefallen. Es ist eine Mißgebuhrt aus Franckreich, wie der Amadyß aus Spanien. Es ist kein Gedicht; und ist auch keine wahre Historie drinnen. Es werden die Ritter, und auch Weibsbilder in Ritterlicher Rüstung, mit unglaublichen und unmüglichen Thaten beschrieben. Sie müssen alle so fort Liebhaber seyn, und kommen viel Buhler-Tücke mit zu Marckte. Da gehen die Reisen immer so aufeinander, als wenns in allen Landen zu aller Zeit Sommer wäre. Die Ritter können in allen Landen, ohne Dolmetscher, mit allen und alle Sprachen reden." u. s. w.

## Johann Leonhard Frisch.

An Bödiker schließt sich ein anderer Berliner Rektor an, der ohne Frage zu den bedeutendsten Männern gehört, die ihre Gaben der Erforschung der Deutschen Sprache gewidmet haben. Johann Leonhard Frisch, geboren im Jahr 1666 zu Sulzbach in der Oberpfalz, besuchte die Schule zu Nürnberg, studierte zu Altorf, Jena und Straßburg Theologie, und führte dann ein sehr bewegtes Leben auf Reisen durch Deutschland, Frankreich, Italien, Ungarn, die Türkei und Holland, bis er endlich im Jahr 1698 Subrektor am Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster wurde. Im Jahr 1706 wurde er auf den Vorschlag des Leibnitz, den er im Russischen unterrichtete, Mitglied der Königl. Preußischen Societät der Wißenschaften, 1726 Rektor des Berliner Gymnasiums. Er starb in hohem Alter im Jahr 1743.[1] Frisch war ein Mann ganz anderen Schlages als die Meisten, mit denen wir bisher zu thun gehabt haben. Seine Deutsche Gelehrsamkeit ist ohne Vergleich gründlicher als die des Schottelius, und was ihn besonders auszeichnet, er hat sich ein langes Leben hindurch mit grammatischen und lexikalischen Studien eifrigst beschäftigt, ohne darüber die geistige Freiheit einzubüßen und sich in Pedanterei zu verlieren. Frischs Hauptwerk ist sein Teutsch-Lateinisches Wörter-Buch, das im Jahr 1741 zu Berlin in zwei Großquartbänden erschien und alle früheren ähnlichen Arbeiten weit hinter sich ließ. Noch näher aber berührt uns hier, was Frisch für die Deutsche Schulgrammatik gethan hat. Nicht als wenn er damit in seiner Zeit einen besonders durchschlagenden Erfolg gehabt hätte, sondern weil es erfreulich ist, den tüchtigsten Sprachkenner seiner Zeit auch über die Schulgrammatik so gesunde, besonnene und doch im besten Sinn des Worts freie Ansichten aussprechen zu hören. Im Jahr 1723 gab nämlich Frisch eine neue Ausgabe der oben besprochenen Grammatik Bödikers heraus. Sie führt den Titel: „Johannis Bödikeri, P. Gymn. Suevo-Colon. Rect. Grund-Sätze der Teutschen Sprache Meistens mit Ganz andern Anmerkungen und einem völligern Register der Wörter, die in der Teutschen Uebersetzung der Bibel

1) Ich entnehme diese Notizen Frischs Leben von J. J. Wippel, Berlin 1744. 4., und bedaure nur, daß ich nicht etwas näher auf das Leben des merkwürdigen, trefflichen Mannes eingehen kann, der sich mit gleicher Liebe der Erforschung der Natur und der Sprachen zuwandte.

einige Erläuterung erfordern Auch zum Anhange mit einem Entwurff und Muster eines Teutschen Haupt-Wörter-Buchs Verbessert und vermehrt von Joh. Leonh. Frisch. Berlin Verlegts Christoph Gottlieb Nicolai MDCCXXIII. Aeußerlich bietet diese neue Ausgabe des Bödiker dem oberflächlichen Blick keinen sehr großen Unterschied. Geht man aber näher auf den Inhalt der alten Paragraphen ein, so findet man häufig ein ganz neues Buch. Frisch kann deshalb in der Vorrede mit Recht von seiner Arbeit sagen, „daß man dadurch des seel. Herrn Auctoris Angedenken in der Mark im Flor erhalten wollen, da man sonst wohl im Stand gewesen wäre, unter andern Titel dergleichen Sachen vorzutragen." [1] Das, womit es nun Frisch, wie alle seine Vorgänger hauptsächlich zu thun hat, ist die Deutsche Orthographie. Sie greift, im weiteren Sinn gefaßt, in alle anderen Gebiete hinüber, und namentlich zwingt sie häufig zur Entscheidung der Frage, was man unter Hochdeutscher Schriftsprache verstehn will. In letzterer Beziehung kürzt Frisch die Erläuterung, die Bödiker darüber gibt, sehr ab. Was ich oben über die Aussprache der Meißner und Niederdeutschen aus Bödiker mitgetheilt habe, läßt Frisch aus, und seine Definition des Hochdeutschen lautet: „Die Hoch-Teutsche Sprache ist keine Mund-Art eines einigen Volks oder Nation der Teutschen, sondern aus allen durch Fleiß der Gelehrten zu solcher Zierde erwachsen, und in ganz Teutschland im Schreiben der Gelehrten, wie auch im Reden vieler vornehmer Leute üblich." [2]

In der Orthographie nimmt Frisch seine Stellung ebensosehr gegen die kenntnislosen und unberufenen Neuerer wie gegen die pedantischen Verfechter des Schlendrians. Ueberall dringt er darauf, daß zum Mitsprechen in diesen Dingen gründliche historische Sprachkenntnisse erforderlich seien. „Wer solche Stücke [3] — nicht wohl beisammen besitzet, der lasse die Hände davon. Er wird sonst unter die unglücklichen Sprachkünstler gezehlet werden, davon wir einen grossen Catalogum anhängen könnten. Da ein jeder kahler Schreibmeister, der kaum die Calligraphie gehabt, auch von der Orthographie Regeln geben wollen. Anderer interessirten

1) Vorbericht Bl. 3.

2) S. 275. Die letzten Worte gehören Frisch, die ersten Bödiker S. 211.

3) nämlich eine „gründliche Etymologie, Analogie, und andere Philologische Beweise, wodurch eine Sprach regelmäßig und erleichtert werden kan."

Etymologisten und eigensinniger Sprachmeister-Päbste zu geschweigen.“ [1] Langsam und mit besonnener Einsicht müße man beßern. „Wer stürmen will, als ein einzler Mann, heißt es an einer andern Stelle, [2] wird von so vielen, die den Schlendrian nicht lassen können oder wollen, schimpflich abgetrieben. Sonderlich wann solche Leute stürmen wollen, die etwa einen Fehler im Schreiben erkannt, aber aus Untüchtigkeit zehen andere dagegen einführen wollen. Hier muß miniert werden, wozu in den grossen Schulen die beste Gelegenheit ist; daraus man hernach in alle Stände Leute bekommt, die lieber einen vernünftigen Gebrauch mit einführen, als den blinden Mißbrauch hierinnen stützen helfen. Man erlangt anfänglich genug, wenn man eine Gleichgültigkeit bei einigen pedantischen Schreiber-Regeln einführen, und die Last verringern kan, welche durch dieselben der Jugend und anderen Ungelehrten aufgeleget worden.“ Wollte man aber dieß so verstehen, als habe Frisch der Willkür das Wort geredet, so würde man sich sehr täuschen. „Die Rechtschreibung (Orthographia) ist die vornehmste Säule einer Sprach, und also auch der Teutschen.“ So lautet einer seiner Paragraphen [3], und in der sehr durchdachten Erläuterung dazu heißt es unter Anderem: „Der Grund dieser Säule wird insgemein auf diese Weise gelegt, daß man sagt: „Die Aussprach und der Laut sey der Grund. Man soll schreiben, wie man redet. Weil aber die Aussprach der Teutschen so mancherlei ist, so verfallen viel solcher Grundleger dabei in den Fehler, daß sie meinen, die Aussprach, welche sie von Mutterleib an gehöret, sey allein die rechte. Wann ein jeder, diesem Satz zu folgen, so schreiben wolte, wie er redet, so würden so viel Sprach-Töchter, auch im Schreiben der Sprach werden, als Länder und Städte in Teutschland sind. Man hat daher im Schreiben eine allgemeine Art gesucht, und bisher getrieben, welche man das Hoch-Teutsche heisset. Ueber dessen Richtigkeit alle verständige Leute billig eifferig halten, und alles Einschleichen der besondern so genannten Mundarten oder Dialacten verhindern, und selbst vermeiden.“

1) S. 40.
2) Vorbericht Bl. 4.
3) S. 38.

**Ueberblick über die Entwicklung des Deutschen Unterrichts im siebzehnten und in der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.**

Die Schilderung der Deutschen Grammatiken des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, die ich bisher gegeben habe, ist so eingerichtet, daß der Leser sich selbst ein Bild von der Behandlung des Deutschen auf den Schulen dieses Zeitraums machen kann. Aber wie ich das vorliegende Kapitel mit einem zusammenfaßenden Rückblick auf das sechzehnte Jahrhundert begonnen habe, so will ich es mit einer Uebersicht der Bestrebungen der folgenden anderthalb Jahrhunderte schließen. Gleich der Beginn des siebzehnten Jahrhunderts bezeichnet in Ratichius und seinen Nachfolgern die Aufgabe des kommenden Zeitraums. Die Deutsche Sprache soll ihre bestimmte und bedeutende Stelle auch auf der gelehrten Schule erhalten, und namentlich soll sie als Organ der Mittheilung wenigstens theilweise an die Stelle der Lateinischen Sprache treten. Dahin sehen wir nun während des siebzehnten Jahrhunderts die verschiedensten Bestrebungen gerichtet. Helvicus beginnt damit, die Allgemeine, die Lateinische und die Hebräische Grammatik in Deutscher Sprache zu behandeln. Harsdörffer, Schottelius und wie viele Andere dringen auf die Wichtigkeit des Deutschen Unterrichts und verkünden eine Zeit voraus, in der die Wißenschaften ein Deutsches Gewand erhalten werden. Ihre Arbeiten über Deutsche Grammatik und insbesondere über Deutsche Orthographie sind zum Theil ungeschickt und pedantisch. Aber dennoch erfüllen sie auch damit den Beruf der Zeit, die Hochdeutsche Sprache, die ihnen das sechzehnte Jahrhundert in der Hauptsache vollendet überliefert, bis ins Einzelnste hinein als Schriftsprache festzusetzen. Nicht geniale Schöpferkraft wie in Luther und wie dann zwei bis drei Jahrhunderte später in Lessing, Göthe und ihren Genoßen, sondern mühsames, langwieriges, oft verfehltes, im Ganzen aber dennoch durchdringendes Arbeiten und Einschulen war die Aufgabe des siebzehnten Jahrhunderts auf unsrem Gebiet.[1] Die einzelnen Vertreter dieser Bestrebungen machen deshalb öfters einen peinlichen, ja bisweilen sogar lächerlichen Eindruck in ihrer pedantischen und geschmacklosen Breite. Ihre Schriften lesen sich häufig um so unangenehmer, weil sie nicht nur selbst noch zur

1) Man vergleiche damit auf dem Gebiet der Deutschen Poesie die Stellung des Opitz.

Hälfte in der Lateinischen Zwangsjacke stecken, die sie abzuwerfen streben, sondern auch nicht selten von der neu einreißenden Französischen Ausländerei angesteckt werden, die sie ihrer Absicht nach so mannhaft bekämpfen.

Auch hier wieder treffen wir nämlich auf die merkwürdige Erscheinung, daß der Deutsche, um einen älteren überlebten Zustand zu beseitigen, sich zunächst an fremde, Romanische Völker anlehnt, die den Schritt schon seit längerer Zeit gethan haben, den er selbst zu thun im Begriff ist.[1] Einer von den Männern, die im siebzehnten Jahrhundert für die Erhebung der Deutschen Sprache zur Sprache der Schule und der Wißenschaft gekämpft haben, Johann Balthasar Schuppius († 1661) bezeugt dieß auf schlagende Weise. „Es ist die Weißheit an keine Sprach gebunden, sagt er, warumb solte ich nicht in Teutscher Sprache eben so wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in Lateinischer? Warumb solte ich nicht eben so wol in Teutscher Sprache lernen können, wie ich einem Krancken helffen könne, auff Teutsch, als auff Griechisch oder Arabisch? Die Frantzosen und Italianer lehren und lernen alle Facultäten und freye Künste in ihrer Mutter-Sprache. Es ist mancher Cardinal, mancher grosser Prälat in Italien, welcher nicht Latein reden kan.“[2] Der biedere Schuppius hat übrigens in seinem gesunden Deutschen Wesen wohl nicht viel von den Franzosen angenommen. Aber seine angeführten Worte bilden die Erklärung zu manchen Erscheinungen, die auf den ersten Blick in sich widersprechend aussehen. Es war freilich zunächst der Glanz des Französischen Hofes und die Politik Ludwigs des Vierzehnten, die den Deutschen Adel zu jener heillosen Hingabe an das Französische verleiteten: Aber es war zugleich der angeführte Umstand, daß die Franzosen schon vor uns ihre Muttersprache in ihre Rechte eingesetzt hatten, der den größten Deutschen Philosophen des 17ten und den größten Deutschen Fürsten des 18ten Jahrhunderts zum Gebrauch der Französischen Sprache verführt hat. Obwohl Leibnitz seine philosophischen Hauptwerke Französisch schrieb, hat doch gerade er den Bestrebungen für die Deutsche Sprache, die sein Jahrhundert bezeichnen, den treffendsten Ausdruck gegeben. Ich müßte seine „Unvorgreiffliche Ge-

1) Vgl. o. S. 26, über Aventinus, besonders aber was weiter unten über Gottsched gesagt werden wird.

2) Der Teutsche Lehrmeister, in Lehrreiche Schrifften von Joh. Balth. Schuppen, Franckfurt a. M. 1684. S. 900.

dancken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache" ganz abschreiben, wollte ich das Gesagte vollständig belegen. Als Christian Thomasius im Jahr 1687 die erste Deutsche Universitätsvorlesung zu Leipzig ankündigte, that er dieß durch einen gedruckten „Discours, welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll", den er als Programm an das schwarze Brett anheftete. Man wird nach dem bisher Gesagten weder den Inhalt dieses Programms bei solcher Gelegenheit auffallend finden, noch wird man überhaupt den Schritt des Thomasius, so wichtig er war, für einen vereinzelten kühnen Wurf ansehen. Er vollendet nur, was der Anfang des Jahrhunderts begonnen und woran seitdem Hunderte von Gelehrten gearbeitet hatten: Die Einführung der Deutschen Sprache in den Gebrauch des höheren Unterrichts.

Gegen das Ende des 17ten und in der ersten Hälfte des 18ten Jahrhunderts vermehren sich nun in allen Theilen Deutschlands die Stimmen für Deutsche Schulsprache und Deutschen Unterricht in solchem Maaß, daß man jetzt als herrschende Ueberzeugung bezeichnen kann, was hundert Jahr früher kühne Neuerung gewesen war. Schulmänner aus allen Deutschen Landen vereinigen hiefür ihre Stimmen, die Zahl der Deutschen Schulgrammatiken wird so ansehnlich, daß wir nur die bedeutendsten aus der Masse hervorheben konnten, und die Nachrichten über den Schulplan so mancher gelehrten Schule zeugen von dem durchgreifenden Einfluß dieser Bestrebungen. Während man früherhin auch die Deutsche Grammatik in Lateinischer Sprache behandelte, erscheinen jetzt auch die Lateinischen Schulgrammatiken immer häufiger in Deutscher Sprache.[1] Deutsche Schulkomödien verdrängen die früheren Aufführungen Lateinischer Stücke.[2] Man bedarf der häufigen Uebungen des Lateinsprechens nicht mehr, weil das Latein als Schulsprache durch das Deutsche verdrängt wird. Denn auch auf den Universitäten greift die Neuerung des Thomasius rasch um sich. Schon vor der Mitte des 18ten Jahrhunderts erklärt der gelehrte Johann Matthias Gesner: Gerade die Kenner des Lateins hätten sich zum Theil für das Deutschlehren ausgesprochen, damit die Lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde, während Halbbarbaren das Latein

1) Päd. II. 101 flgde. Ich darf hier das, was dort schon besprochen ist, nicht ausführlich wiederholen.

2) Päd. II. 103.

verfochten hätten. „Die Deutsche Sprache, sagt er, machte schnelle Fortschritte und in Kurzem herrschte sie vor. Gegenwärtig (um 1742) vermögen selbst königliche Befehle nichts mehr gegen die Gewohnheit in Deutscher Sprache zu lehren.“ [1]

Ich glaube in dem Bisherigen das Eindringen des Deutschen in die Schulen des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts zur Genüge dargethan zu haben. Es kann nun natürlich nicht meine Absicht sein, für jede der vielen Gelehrtenschulen im Einzelnen nachzuweisen, inwiefern sie von der Deutschen Sprache Kenntnis genommen hat. Aber um auch von der Ausbreitung solcher Bestrebungen einen annähernden Begriff zu geben, stelle ich zum Schluß dieses Kapitels einige Nachrichten darüber zusammen. In Halle war es besonders der für die Erziehung aller Stände unermüdlich thätige August Hermann Francke, der sich auch des Deutschen annahm. Er fand die Studiosen der Theologie ganz unglaublich unwißend in der Deutschen Orthographie. „Dieser defectus, sagt er, pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Uebersetzung der exercitiorum corrigiret wird; das Teutsche aber nicht; daher lernt man keine Orthographie.“ [2] Auf Franckes Veranlaßung schrieb der Inspektor des Hallischen Pädagogiums Hieronymus Freyer eine viel gebrauchte „Anweisung zur Teutschen Orthographie, Halle 1722.“ [3] In Braunschweig, in deßen Lande schon Schottelius und Schrader [4] das Deutsche auf Schulen gefördert hatten, setzte der verdiente Rektor der Katharinenschule, Johann Andreas Fabricius [5] diese Bemühungen fort. In der berühmten Schulpforte bei Naumburg machte der Collega Salomon Hentschel über das fehlerhafte Deutsch der Schüler ähnliche Erfahrungen wie Francke in Halle. Er bemühte sich, diesem Uebelstande abzuhelfen, und daraus erwuchsen seine „Grundregeln der Hoch-Deutschen Sprache, Naumburg 1729.“ Für Berlin haben wir die beiden bedeutendsten Deutschen Grammatiker aus dem Ende des 17ten

1) Päd. II. 106.

2) S. die ganze Stelle Päd. II. 148 und vgl. damit, was 1676 Schrader an Schottelius schreibt, oben, S. 68.

3) Vgl. die Vorrede des Buchs Bl. 2, 3.

4) Oben, S. 68.

5) Vgl. u. A. Amarantes, Hirten- und Blumen-Orden S. 827–835. Und über ihn wie über die anderen hier Erwähnten E. C. Reichards Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747.

und dem Anfang des 18ten Jahrhunderts, die dortigen Rektoren Bödiker und Frisch kennen lernen.[1] Für Hamburg können wir den Collega an der Johannisschule Hermann Wahn anführen, der 1720 eine Teutsche Orthographia und später eine ganze Deutsche Grammatica herausgab.[2] In Obersachsen war schon seit lange ein Hauptsitz Deutsch-sprachlicher Bestrebungen. Ich erinnere nur an Wittenberg im 16., Weimar im 17., Leipzig im 18. Jahrhundert, so wie an alles das, was über Meißen, Dresden, Leipzig angeführt worden ist. Hier will ich in besonderer Beziehung auf die Schule den deutschlateinischen und lateinischdeutschen Donat erwähnen, den Joh. Gottlieb Vorsatz, Pastor zu Zeitz, „zur Erreichung des ersten Grads beyder Sprachen" herausgab.[3] Wie sehr auch auf der Schule zu Nürnberg das Deutsche um sich griff, sehen wir aus den Berichten des Rektors Feuerlein vom Jahr 1699.[4] Im äußersten Westen Deutschlands wirkte der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach an der Mosel, Johann Jacob Schatz als Schulmann und Schriftsteller für die Verbeßerung des Deutschen Unterrichts auf Gymnasien.[5] Aber nicht weniger regte sich der Eifer für den Deutschen Unterricht im Deutschen Südosten. Zu der Masse der Deutschen Grammatiken und Orthographien, die damals erschienen, stellt auch Oesterreich sein Contingent. Unter den dortigen Erzeugnissen führe ich zum Schluß noch an: Die kayserliche Deutsche Grammatik von Johann Balthasar von Antesperg. Wien 1747.

1) Oben, S. 72—77.

2) Was Päd. II. 101 aus der Hamburger Schulordnung von 1732 angeführt wird, spricht, wenn man es mit Sturm und Trotzendorf vergleicht, mehr für das Ueberhandnehmen des Deutschen als dagegen.

3) Hildburghausen und Meiningen 1745. 8.

4) Päd. II. 100; 107.

5) Er gab heraus: Gründliche und leichte Methode Wie man sowohl in öffentlichen Schulen als auch durch Privat-Information denen Kindern die Kunst verständlich zu lesen und deutlich zu schreiben in kurtzer Zeit und mit leichter Mühe beybringen möge, u. s. w. Büdingen 1725. 8.

## Drittes Kapitel.

### Gottsched und Adelung.

Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts nimmt die Masse der Deutschen Grammatiken, der Anweisungen zur Deutschen Rechtschreibung, zum Deutschen Styl u. s. w. in einer Weise überhand, die manchem erfreulich, manchem vielleicht auch erschreckend scheinen wird. Die gute Seite daran ist die wachsende Theilnahme an Deutscher Sprache und Deutscher Literatur; die widerwärtige, daß nun noch mehr als früherhin so viele Unberufene in diesem Fach ihr Glück versuchen. Wollte ich die Zeit von 1750 bis 1850 in derselben Weise behandeln wie die früheren Perioden, so würde schon die bloße Aufzählung der Büchertitel mehr Raum erfordern als ich für diesen ganzen Abschnitt in Anspruch nehmen kann. Dabei wird auch der größte Verehrer der neusten Zeit nicht läugnen, daß der innere Werth dieser Büchermassen dem größeren Theile nach nur sehr gering ist. Guter Wille muß nur allzuhäufig die mangelnde Kraft ersetzen. Wer sich zu einer umfaßenden Beurtheilung dieser mannigfachen Sprachlehren, Stylistiken u. s. f. entschließen kann, wird sich deshalb sehr oft in dem Falle finden, entweder wirklich wohlgemeinten, aber kenntnislosen Eifer durch ein strenges Urtheil zu verletzen, oder durch schwächliches Loben seine Leser irrezuführen. Dazu kommt, daß die Männer, die hier zu nennen wären, so weit sie es irgend verdienen, der Gegenwart ohnehin noch bekannt, ihre Schriften allgemein zugänglich sind. Ich habe es deshalb vorgezogen, dem Leser die Richtpunkte der Beurtheilung in den allgemeinen Abschnitten des zweiten Buches zu geben, hier aber nur durch die berühmtesten Namen der vergangenen Periode, nämlich durch Gottsched und Adelung, auf die großartige Umgestaltung dieses ganzen Gebiets durch die Gebrüder Grimm hinüberzuleiten.[1]

Es lag in der Natur der Sache, daß seit dem neuen Aufschwung, den die Deutsche Literatur um die Mitte des 18ten Jahrhunderts nahm, auch der Betrieb des Deutschen auf Schulen von dieser großartigen Er-

1) Büchertitel gibt auch für die Zeit von 1750—1836 in Menge Hoffmanns deutsche Philologie. Breslau 1836. Vgl. auch die Fortsetzung von Reichards öfter erwähntem Buch in Rüdigers Neuestem Zuwachs der deutschen, fremden und allgemeinen Sprachkunde, Stück 4, Leipzig 1785.

scheinung ergriffen wurde. Ich meine hier nicht den Antheil, den einige große Schriftsteller beiläufig an den früheren Lieblingsbeschäftigungen Deutscher Schulmänner, namentlich an der Regelung der Orthographie nahmen. Was Klopstock im Sinn der Neuerung, Hamann mit humoristischer Typik gegen die orthographischen Neuerungen schrieben, war auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik ohne tiefer greifenden Einfluß. Sondern was ich meine, ist die umgestaltende Wirkung, die unsre wieder erwachte Literatur auf die ganze Behandlung des Deutschen in der mittleren und höheren Schule übte. Kenntnis der Literatur, Geschmack, schriftstellerisch guter Styl spielen von jetzt an eine wesentliche Rolle auf Schulen. Wir nehmen diese veränderte Richtung schon an dem Aufkommen und Ueberhandnehmen der Sammlungen aus Deutschen Dichtern und Prosaikern wahr, wie sie für ein gebildetes Publikum überhaupt, insbesondere aber für die Schulen veranstaltet wurden. Auch hier liefert zwar die erste Hälfte des 18ten Jahrhunderts einige Vorläufer. Aber welch ein Abstand, wenn man jene Anfänge mit dem vergleicht, was seitdem auf diesem Gebiete geschehen ist.

Vor Allem aber bezeugen die Schulordnungen der verschiedenen Deutschen Staaten seit der zweiten Hälfte des 18ten Jahrhunderts den wachsenden Werth, den man auf das Deutsche legt.

## Gottsched.

Je mehr wir in den Zusammenhang der Zeiten eindringen, um so weniger wollen uns die Abschnitte und Ueberschriften genügen, durch die wir den fortfließenden Strom in Stücke zerschneiden. Dennoch aber ist es nicht bloß das Bedürfnis heutiger Leser, das ein solches Hervorheben fester Anhaltspunkte verlangt, sondern es liegen auch in der Sache selbst bestimmte Fingerzeige auf das überwiegende Hervortreten gewisser Richtungen, mögen diese auch meistentheils in einzelnen Spuren schon vor der neuen Epoche vorhanden gewesen sein. Diese Betrachtungen drängen sich uns besonders dann auf, wenn wir genöthigt sind, einen Mann von sehr mittelmäßigen und nichts weniger als genialen, bahnbrechenden Gaben an die Spitze einer neuen Periode zu stellen. Hier ist es nicht die geistige Schöpferkraft, die aus ihrer Tiefe neue, bewegende Gedanken hervorbringt, sondern es ist nur die Geschicklichkeit, auf das, was ohne-

hin in der Zeit liegt, einzugehen und es für seine Zwecke auszubeuten. So erklärt sich die Stellung, die Gottsched in der Geschichte der Deutschen Literatur einnimmt. Auch seine Bedeutung als Deutscher Grammatiker liegt nicht in großen, an sich werthvollen Leistungen, sondern sie schließt sich aufs Engste seinen übrigen literarischen Bestrebungen an. Ebendeswegen haben wir hier auch keine Veranlaßung, uns mit dem Inhalt seiner grammatischen Arbeiten ausführlicher zu befaßen; um so wichtiger aber ist gerade für unseren Zweck die Stellung, welche Gottscheds Grammatik zu seinen übrigen Schriften einnimmt. Denn hierin liegt hauptsächlich das, was sie von den Früheren unterscheidet. Ohne uns deshalb auf ungehörige Weise in die Deutsche Literaturgeschichte zu verirren, müßen wir doch gerade diesen Punkt mit einigen Worten berühren.

Johann Christoph Gottsched, geboren im Jahr 1700 zu Juditenkirch in Ostpreußen, 1730 Professor in Leipzig, gestorben ebenda im Jahr 1766, hat auf dem Höhepunkt seines Ruhmes einen Namen beseßen, dessen Glanz nur von den allerersten Geistern unsres Volkes übertroffen wird.[1] Dünkt uns dieß jetzt, beim Anblick seiner Schriften, unbegreiflich, so ist vielleicht gerade der besondere Gegenstand, mit dem wir es hier zu thun haben, am meisten geeignet, uns auf den richtigen Weg zur Erklärung dieser Erscheinung zu leiten. Wir haben im zweiten Kapitel dieses Buches gesehen, wie das Jahrhundert, das Gottsched vorangieng, sein Bemühen vorzugsweise auf die schulmäßige Bearbeitung der Deutschen Sprache richtete und wie der Strom solcher Bestrebungen gerade in den Jahren breiter und breiter wurde, in denen Gottsched auftrat. Um dieselbe Zeit regte sich nun auch das Gefühl, daß die Deutsche Literatur, wenn sie in die höheren Kreiße Zutritt finden wollte, ihr Gewand mehr dem in diesen Kreißen herrschenden Geschmack anpaßen müße als es die meisten Deutschen Schriftsteller des verfloßenen Jahrhunderts gethan hatten. Der herrschende Geschmack aber war kein anderer als der Französische des 17ten und beginnenden 18ten Jahrhunderts. Wem es nun gelang, sich dieser beiden Richtungen zu bemächtigen, dessen Ruhm mußte sich durch die Schulen, die ohnehin auf das Deutsche erpicht waren, und durch die „Gebildeten", die jetzt Französischen Geschmack

1) Vgl. das Buch von Danzel: Gottsched und seine Zeit. Leipzig 1848. Zusammenstellungen daraus über Gottscheds Ruhm in seiner freilich kurzen Glanzperiode s. in den Münchner Gel. Anz. 1848. Nr. 211.

in Deutschen Schriften fanden, mit reißender Schnelligkeit ausbreiten. Und doch wird man zugestehn, daß weder zu dem Einen, noch zu dem Andern ein besonders hohes Maaß von Gaben erforderlich war. Was dazu gehörte, war nur, daß man wie Gottsched mit der festen Zuversicht des Gelingens Hand ans Werk legte, mit rastloser Thätigkeit und einem nicht zu verkennenden, wirklich löblichen Eifer sein Ziel verfolgte und die gewonnenen Vortheile durch Zeitschriften, Sprachgesellschaften, vornehme Protektionen und andere Mittel zu immer neuen Siegen gehörig ausbeutete.

Im Zusammenhang dieser mannigfachen Thätigkeit gewinnen nun auch Gottscheds Grammatiken die rechte Bedeutung. Im Jahr 1748 erschien nämlich zu Leipzig: Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst, Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Und dieß Buch erlebte gleich im darauffolgenden Jahr die zweite, im Jahr 1776 die sechste Auflage. Später, im Jahr 1753 gab dann Gottsched zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches heraus. Sehen wir zuvörderst ganz ab von den diktatorischen Ansprüchen, mit denen Gottsched immer mehr hervortrat, so werden wir gerade an seiner Grammatik so manches zu loben haben. Er macht sich bekannt mit den älteren Quellen unsrer Sprache,[1] er nimmt anerkennende Rücksicht auf seine Vorgänger,[2] er spricht verständiger über die beschränkte Aufgabe des Grammatikers als so mancher von Gottsched erwarten wird.[3] In der Behandlung der eigentlichen Grammatik selbst hat er nicht viel Neues. Sehr charakteristisch ist es, daß er die starken Verba, die Schottelius ungleichfließende oder Anomala nannte, jetzt vollends zu „unrichtigen Zeitwörtern" herabsetzt. Doch macht er dieß Vergehen dadurch einigermaßen wieder gut, daß er selbst sagt: „Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller scheinbaren Unrichtigkeit dieser Abwandelung, dennoch eine gewisse Ordnung darinnen statt hat, die sich nach Regeln richtet."[4] In Bezug auf den Begriff der Hochdeutschen Schriftsprache geht Gottsched von den besten seiner Vorgänger wesentlich ab, und das

1) Vgl. z. B. S. 9, S. 19, S. 565 flgde. Ich citiere nach der 4ten Ausg. Leipzig 1757. Jedoch den Titel (s. o. und S. 87) natürlich nach der ersten von 1748.

2) Vorrede Bl. 5.

3) S. 6, S. 10.

4) S. 331.

ist eine der Hauptklippen, an der mit seiner poetischen auch seine grammatische Diktatur scheitern mußte. Er kann zwar dem klaren Augenschein gegenüber nicht läugnen, daß „der Pöbel" auch in den Sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat,[1] aber darauf besteht er mit der vollkommensten Siegesgewisheit, daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste hochdeutsche Mundart haben,[2] daß wir „in Deutschland ohne Zweifel der chursächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden."[3] Daß Gottsched seine eigene Zeit über alle früheren setzt, hat er mit den Meisten gemein. „Die Regierung zweener allerdurchlauchtigster Auguste in Sachsen,[4] sagt er, verdienet billig das goldne Alter unsrer Sprache genennet zu werden."[5] Gottscheds Unglück war nur, daß er seine selbstgefälligen Aeußerungen eben an der Pforte eines neuen Zeitalters that, das sie bald zu Spott und Schanden machte.

Aber das Alles würde Gottsched von seinen Vorgängern nicht in solchem Maaß unterscheiden, um das Ansehen, das er sich erwarb, zu erklären. Das Wesentliche ist mehr die Art, wie Gottsched auch seine Grammatik in Zusammenhang mit der Literatur setzt. Gleich auf dem Titel der Deutschen Sprachkunst heißt es: „Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset." Man bemerke wohl! Nicht des 16., 17. und 18. Jahrhunderts, sondern des 17. und 18. So bricht mit Gottsched die lange Reihe der Grammatiker ab, die wir Mann für Mann auf Luther fußen sahen, und an die Stelle, die bei den Früheren Luther einnimmt, tritt nun Opitz. Die alte Rauhigkeit unserer Schriftsteller vor Opitzen, meint Gottsched, klinge zwar etwas nachdrücklicher; „aber an Lieblichkeit und Wohlklange muß sie der heutigen Schreibart ein vieles nachgeben."[6] „Die Menge guter Schriften, die unser Vaterland seit Opitzen hervorgebracht, und womit

1) S. 3, S 404.
2) S. 67, S. 69.
3) S. 403.
4) Also 1694 bis um die Mitte des 18ten Jahrhunderts! denn um diese Zeit schrieb Gottsched die obigen Worte.
5) S. 19.
6) S. 18.

sonderlich dieses XVIII. Jahrhundert fast alle Künste und Wissenschaften bereichert hat, giebt unsern Zeiten ein unstreitiges Vorrecht, die Art ihrer Wortfügung der altfränkischen vorzuziehen." [1] Auf der Bahn des Opitz und an der Hand der Franzosen wollte Gottsched den Deutschen Geschmack und die Deutsche Literatur umgestalten. Das Unternehmen mußte in der Hauptsache scheitern an dem Widerstand der großen Deutschen Geister, von deren Nahen Gottsched keine Ahnung hatte. Aber wie es in der Literatur nicht spurlos vorübergieng, so hat diese Verbindung von Grammatik und Literatur einen ganz besonderen Einfluß auf die höheren Schulen geäußert. Es galt nun nicht mehr bloß, orthographisch richtig zu schreiben und seine Deutsche Muttersprache für den Gebrauch des praktischen Lebens zu handhaben, sondern man hatte sein besonderes Absehen auf den Geschmack, auf literarische Kritik und häufig wohl auch geradezu auf die eigene schriftstellerische Produktion in Prosa oder in Versen. [2]

## Adelung.

Der Erbe von Gottscheds Ruhm auf dem Gebiet der Deutschen Grammatik war Johann Christoph Adelung. Geboren im Jahr 1734 zu Spantekow bei Anklam in Pommern, machte er seine Studien zu Halle, wurde 1759 Professor am Gymnasium zu Erfurt, privatisierte seit 1763 zu Leipzig, bis er im Jahr 1787 Oberbibliothekar in Dresden

1) S. 401. Vgl. auch S. 575. Daß Gottsched dann auch einmal wieder Luthers lobend gedenkt, thut natürlich dem Obigen keinen Eintrag. Ueber den nahen Bezug Gottscheds auf Opitz vgl. die treffenden Bemerkungen von Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung III. (1838), S. 199. IV. (1840), S. 50.

2) In neuerer Zeit hat der leider zu früh verstorbene Danzel Gottscheds wirklich bleibende Bedeutung hervorzuheben gesucht. Aber so viel Schätzbares sein Buch enthält, so wird man sich doch vor seinen Uebertreibungen zu hüten haben. Vgl. Münchner Gel. Anz. 1848. Nr. 210, 211. Ich glaube, mich für meine Aufgabe durch die einleitenden Worte dieses Abschnitts gegen einen ähnlichen Vorwurf gedeckt zu haben. Daß Gottsched auch in dieser Hinsicht Vorgänger hatte, versteht sich von selbst. Schon in den Sprachgesellschaften des 17ten Jahrh. verbanden sich Grammatik und literarische Produktion. Ja wir könnten noch weiter zurückgehen und im 16ten Jahrh. bei Olinger und Clajus das Absehen auf den schriftstellerischen Gebrauch nachweisen. Daß das Alles sich aber von der Art literarischer Kritik, wie sie Gottsched von Horaz und den Franzosen gelernt hatte, sehr wesentlich unterscheidet, bedarf hier keines näheren Erweises. Den Uebergang zu Gottsched bilden Morhof, Bödiker und Aehnliche.

wurde. Er starb im Jahr 1806.[1] Ein langes Leben hat Adelung mit eisernem Fleiß der Aufgabe gewidmet, die Deutsche Sprache grammatisch und lexikalisch zu bearbeiten. Ein vollständiges Verzeichnis seiner hierher gehörigen Schriften würde mehrere Seiten füllen. Ich hebe daraus nur die bedeutendsten hervor: Das grammatisch-kritische Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, das 1774—1786 in erster, 1793—1801 in zweiter Auflage erschien; die Deutsche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erstenmal, 1816 zum sechstenmal aufgelegt wurde, das Umständliche Lehrgebäude der Deutschen Sprache, das 1782 in zwei starken Bänden herauskam; endlich das Buch Ueber den Deutschen Styl, welches Adelung zum erstenmal im Jahr 1785, zum viertenmal im Jahr 1800 veröffentlichte. Adelung war fast in allen Stücken der Nachfolger Gottscheds. Was zum Lobe Gottscheds gesagt werden muß, das trifft Adelung zum Theil in noch erhöhtem Maaß. Wie bei Gottsched, so sind auch bei Adelung Klarheit und Korrektheit die Eigenschaften, nach denen er am meisten strebt. Wie Gottsched, so legt auch Adelung auf den Geschmack ein Hauptgewicht, und man wird ihm zugestehen, daß er in allen diesen Punkten seinen Vorgänger übertroffen habe. Dabei wendet Adelung, wie das Gottsched gleichfalls gethan hatte, der Untersuchung der Altdeutschen Literatur und Sprache seinen Fleiß zu. Aber beide stimmen auch wieder darin überein, daß sie bei allen ihren Studien den leisen oder lauten Hintergedanken haben, zu zeigen, wie wirs zuletzt so herrlich weit gebracht. Und soll man auch hierin dem einen der beiden die Vorhand laßen, so war jedenfalls Adelung der, welcher die Vorzeit und ihre Erzeugnisse am gründlichsten verachtete. In einem der wesentlichsten Punkte gehen Gottsched und Adelung scheinbar auseinander, in der That aber hat auch hier Adelung das vollendet, was Gottsched angebahnt hatte, nämlich in Betreff der Frage, was denn eigentlich das Hochdeutsche sei. Adelung selbst legt einmal ein großes Gewicht darauf, daß Gottsched das Hochdeutsche für ein Werk der Schriftsteller gehalten habe,[2] während er selbst diese Ansicht überall auf das entschiedenste bestreitet. Aber obwohl Adelung allerdings noch entschiedener als Gottsched darauf dringt, daß die Sprache kein Produkt der Schriftsteller, am wenigsten der Gram-

1) Jördens Lex. deutscher Dichter und Prosaisten. I. S. 13, V. S. 700.

2) Adelung gegen Voß im Intelligenzblatt der Neuen Leipziger Literaturzeitung 1804 den 31. März.

matiker sei, so fehlt es doch auch bei Gottsched nicht an verwandten Aeußerungen. Beide aber kommen darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Mundart des niederen Volkes, — auch Gottsched hatte dieß eingesehen, — wohl aber die Sprache der „oberen Classen Ober-Sachsens.“ [1] Natürlich mußte ihn dieß mit der neu erwachten Deutschen Literatur, die ihre Kräfte aus allen Theilen Deutschlands zog, in schreienden Widerspruch bringen. Und ebensosehr verkannte Adelung seine Zeit, wenn er nicht nur, wie es dem Grammatiker zukam, die großen Schöpfungen Klopstocks, Lessings, Göthes mit Behutsamkeit bewunderte, sondern in völliger Verblendung erklärte: „In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweyte Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts [2] aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgiengen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden.“ [3]

Auch in Bezug auf einen weiteren sehr wesentlichen Punkt zeigen Gottsched und Adelung eine entschiedene Verwandtschaft. Sie suchen nämlich beide, die Deutsche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit und Vernunftmäßigkeit zu bringen, daß sie dieselbe an gewisse allgemeine philosophische Begriffe anknüpfen. Und auch die Philosophie beider Männer ist nahe verwandt. Gottsched schloß sich geradezu an die Wolfische Philosophie an, und Adelung verwirft zwar jede philosophische „Sectirerey“ und erklärt sich für den vor Kants Durchgreifen in Deutschland herrschenden Eklekticismus, aber doch sagt er (1786): „Daher hat in den neuesten Zeiten fast jeder Philosoph von Kopf und Scharfsinn sein eigenes eklektisches System, worin doch die Leibnitzisch-Wolfischen Hypothesen bald mehr bald weniger zum Grunde liegen.“ [4]

Diese Art von Philosophie stand in nächster Beziehung zu einem der größten Vorzüge von Adelungs Schriften, nämlich zu ihrer Klarheit

1) Adelung, Ueber den Deutschen Styl 1785, I. S. 58, 59; und sonst an unzähligen Stellen aller Adelungschen Schriften. Vgl. besonders die Vorrede des Umständlichen Lehrgebäudes S. LVIII. Den heftigsten Angriff auf diese Seite von Adelungs Ansichten machte Joh. Heinr. Voß in der Jen. Allgem. Literatur-Zeitung 1804, Jan. Febr.

2) Also die Jahre 1725—1750!

3) Ueber den Deutschen Styl 1785. I. S. 23. Vgl. übrigens auch den darauf folgenden §. 19, in welchem Adelung seinen Zeitgenoßen einiges, wenn auch mürrisches Lob zollt.

4) Geschichte der Philosophie für Liebhaber. Bd. II. Leipz. 1786. S. 425.

und Verständlichkeit. Klarheit und Fleiß sind die rühmlichsten Eigenschaften Adelungs, und ich hebe absichtlich diese anerkennenswerthe Seite hier noch einmal hervor. Denn ihnen verdankten Adelungs Arbeiten ihren großen Einfluß auf die Schulen ihrer Zeit. Fragt man dagegen nach den höheren Vorzügen eines Buchs; nach Tiefe der Auffaßung und Probehaltigkeit der Grundansichten, so trifft man bei Adelung auf eine trostlose Seichtigkeit. Sein nüchterner und unstreitig wahrheitliebender Sinn sagt ihm, daß die Sprache weder ein Werk der Gelehrten, noch ihrer ursprünglichen Schöpfung nach ein Erzeugnis der Kultur sei.[1] Statt nun aber diesem großen Werk der Natur mit der Ehrfurcht nachzuspüren, die allein in die Tiefen der Wahrheit führt, weiß sich Adelung gar nicht zu erschöpfen in immer wiederholten Schmähungen auf die ursprüngliche Rohheit der Sprachen. Und zwar beschränkt er seine Vorwürfe keineswegs auf den geringen Umfang der Begriffe, sondern er dehnt sie ebenso aus auf die Grundlagen der Grammatik, ja auf den Klang und Wohllaut der Sprachen. Da hilft ihm kein Studium der Altdeutschen Sprachdenkmähler; da warnt ihn nicht seine Kenntnis der Griechischen Literatur und ihres Homer. „Roh, ungeschlacht, grob" sind die Ausdrücke, die Adelung um das dritte Wort von den Sprachen der Völker gebraucht, die noch nicht die erstaunlichen Fortschritte in Handlung und Wißenschaft gemacht haben wie das gesegnete „zweyte Viertel" des 18. Jahrhunderts. Wie tief aber solche Verkehrtheiten auch auf das Urtheil über die späteren Zeiten einwirken, das lehrt Adelung in allen seinen Schriften. Für den, der mit Adelungs Arbeiten bekannt ist, bedarf das Gesagte keiner besonderen Belege. Damit aber auch dem minder bewanderten Leser meine Schilderung nicht ungerecht scheine, will ich einige von den zahllosen Beweisstellen aus Adelungs Schriften hersetzen. Ueber die Sprache der alten Deutschen in den ersten Jahrhunderten unsrer Zeitrechnung sagt Adelung: „Ein noch so ungebildetes Volk hat wenig und dazu größtentheils nur sinnliche Begriffe, seine Sprache kann daher nicht anders als äusserst arm seyn. Es hat grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeuge (sic), und kann daher die wenigen Begriffe, die es hat, nicht anders als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken."[2] Aber wird ihn nicht die damals längst wieder bekannte Gothische Sprache von diesem Unsinn zurückbringen? Man höre! „Da

1) Lehrgeb. I. S. 7. Ueber den deutschen Styl I. S. 5.
2) Lehrgeb. I. S. 18.

die Gothische Sprache, heißt es einige Seiten später, damals[1] noch sehr roh und ungeschlacht war, und es ihr sowohl an Ausdrücken für unsinnliche Gegenstände, als auch an der gehörigen Geschmeidigkeit in der Verbindung der Wörter und Sätze fehlte, u. s. f."[2] Von den Dichtern der Hohenstaufischen Zeit sagt Adelung: „Erfindungskraft, Witz, Begeisterung, kurz, dichterisches Genie, fehlt ihnen ganz."[3] Aber auch Luther, den er sonst loben muß, entgeht der scharfen Censur des gestrengen Herrn keineswegs. Er hat zwar wacker gefeilt und sich dem ächten Meißnischen nach Kräften angenähert. Aber hätte er nur mehr Muße dazu gehabt, dann „würde er es sowohl in der Orthographie, als auch in der grammatischen Richtigkeit weiter gebracht haben. So aber ist er sich in der ersten nicht allemahl gleich, und in Ansehung der letztern sind seiner Aufmerksamkeit noch viele Fehler und Unrichtigkeiten, selbst in der Deutschen Bibel, entgangen, daher sie für nichts weniger als classisch gehalten werden kann."[4]

---

## Viertes Kapitel.

### Die Gebrüder Grimm.

Man kann sich kaum einen stärkeren Gegensatz denken als den, in welchem zu Adelungs Ansichten die Arbeiten der Gebrüder Grimm stehen. Wie Adelung das zweite Viertel des 18ten Jahrhunderts, das heißt die Jahre 1725 bis 1750, zur Grundlage seiner grammatischen Arbeiten nimmt, so könnte man die Schriften der Gebrüder Grimm mit dem Durchbruch ächter Poesie vergleichen, den Göthe und seine Freunde in den siebziger Jahren des verwichenen Jahrhunderts hervorriefen. Nicht als wenn die Grimms die Schriften jener Zeit in ähnlicher Weise zur unverbrüchlichen Sprachnorm stempeln wollten, wie Adelung das zweite Viertel seines Jahrhunderts, sondern wegen der Verwandtschaft der Anschauungen, die wir in beiden finden.

1) nämlich zur Zeit des Ulfilas.

2) Lehrgeb. I. 23. Man kann das Wahre, das in diesen Worten liegt, recht wohl gelten laßen, aber der Unverstand von Adelungs Ansichten, wie er aus dieser Stelle zusammengenommen mit den übrigen hervorgeht, wird dadurch nicht aufgehoben.

3) Ebend. I. 54.

4) Ebend. I. 66.

Jakob Grimm wurde im Jahr 1785 zu Hanau geboren, bezog im Frühjahr 1802 die Universität Marburg und studierte dort unter Savignys Leitung Jura. Welchen Einfluß Savigny auf seine Studien gehabt hat, spricht Jakob Grimm in der schönen Widmung seiner Grammatik an Savigny aus. Im Jahr 1804 bezog auch Jakobs jüngerer Bruder Wilhelm, geboren zu Hanau 1786, die Universität Marburg, um gleichfalls unter Savigny die Rechtswißenschaft zu studieren. Beide Brüder pflegten ihr Fachstudium mit Liebe und Eifer, zugleich aber entwickelte sich schon hier der eigentliche Lebensberuf derselben: die Erforschung der Deutschen Sprache und des Deutschen Alterthums. Nach Vollendung ihrer Universitätsstudien lebten die Brüder meist zusammen in Kassel. Doch wurde dieß Beisammensein jetzt noch durch mannigfache Geschäfte, zu denen Jakob Grimm in Wien und Paris in den Jahren 1814, 15 und 16 verwendet wurde, auf einige Zeit unterbrochen. Seit aber im Jahr 1816 Jakob Grimm zweiter Bibliothekar an der Kasseler Bibliothek wurde, an welcher sein Bruder Wilhelm im Jahr 1814 Bibliothekſekretär geworden war, blieben die Brüder fast ohne Unterbrechung vereinigt. Im Jahr 1829 folgten sie einem ehrenvollen Ruf nach Göttingen. Acht Jahre später wurden sie ihrer dortigen Stellen entsetzt, weil sie an der von ihnen beschworenen Landesverfaßung festhielten. Im Jahr 1841 berief sie der König von Preußen nach Berlin.

Die Schriften der Gebrüder Grimm brauche ich hier nicht im Einzelnen aufzuzählen. Ich bemerke nur, daß sie dieselben theils gemeinsam, theils jeder für sich ausgearbeitet und herausgegeben haben. Von beiden gemeinsam sind die Kinder- und Hausmärchen und die Deutschen Sagen. Von Jakob allein: Die Deutsche Grammatik, die Rechtsalterthümer und die Mythologie. Von Wilhelm allein: Die Altdänischen Heldenlieder und die Deutsche Heldensage.

Eine vollständige Schilderung dessen, was die Gebrüder Grimm gethan und erstrebt haben, würde uns in sehr verschiedene Gebiete des Wißens führen, die wir an dieser Stelle nicht betreten dürfen, wenn wir nicht unsre eigentliche Aufgabe ganz aus dem Gesicht verlieren wollen. Und dennoch läßt sich bei niemand weniger als bei den Gebrüdern Grimm eine einzelne Seite der Thätigkeit von den übrigen gänzlich lostrennen. Ich könnte mir am einfachsten dadurch helfen, und ich zweifle nicht, daß ich manchen Leser damit zufrieden stellen würde, wenn ich sagte: Die Ge-

brüder Grimm gehören zur historischen Schule, im Gegensatz zu dem Grammatiker Ferdinand Becker, welcher der philosophischen Schule angehört. Aber obwohl diese Unterscheidung nicht unrichtig ist, so ist doch auch nicht gar viel damit gewonnen. Denn es würde nun immer erst darauf ankommen, was man unter Historisch und Philosophisch versteht. Und was für verkehrte Begriffe hat man nicht mit jedem dieser Ausdrücke verknüpft. Ich glaube, ich komme meinem Ziele am nächsten, wenn ich einige Aussprüche der Gebrüder Grimm mittheile, in denen sich ihre Gesinnung und ihre Anschauungsweise am klarsten zu erkennen gibt.

Als die Grundzüge in dem Wesen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geschichte, den lebendigen Sinn für Poesie und die warme Liebe zu allem Deutschen und Vaterländischen. Die Ehrfurcht vor der Geschichte, die alle Arbeiten der Gebrüder Grimm mit der That bezeugen, spricht Jakob in der Widmung seines Hauptwerkes an Savigny aus: „Ich versehe mich zum voraus, daß Sie meinem Versuch, von dieser Seite her in unser deutsches Alterthum Bahn zu brechen, sein Recht geschehen lassen, und den Gedanken billigen werden: einmal aufzustellen, wie auch in der Grammatik die Unverletzlichkeit und Nothwendigkeit der Geschichte anerkannt werden müsse.“ [1] Noch mehr fast als diese streng geschichtliche Ansicht scheidet der Sinn für Poesie die Gebrüder Grimm von Gottsched, Adelung und ihres gleichen. Statt daß bei diesen überall das Conventionelle vergöttert, alles Gute in Sprache und Dichtung als ein Erzeugnis der verfeinerten Kultur dargestellt wird, heben die Grimms überall das Ursprüngliche, das Unmittelbare, das Naturwüchsige hervor. Damit waren Adelungs abgeschmackte Urtheile über Deutsches Alterthum und Altdeutsche Poesie von selbst beseitigt. Doch glaube man ja nicht, daß nun die Grimms in übel verstandenem Patriotismus das Deutsche überschätzt, die vortrefflichen Werke des klassischen Alterthums herabgewürdigt hätten. In den klarsten Worten haben sie sich an mehr als einer Stelle gegen solche Verkehrtheiten verwahrt. Aber wie sie den Werth des Einheimischen ansahen, das spricht Jakob Grimm in der schon angeführten Widmung der Grammatik am schönsten aus. „Die rechte Poesie, sagt er, gleicht einem Menschen, der sich tausendfältig freuen kann, wo er Laub und Gras wachsen, die Sonne auf und niedergehen sieht; die

1) Gramm. I¹. S. IV.

falsche einem, der in fremde Länder fährt, und sich an den Bergen der Schweiz, dem Himmel und Meer Italiens zu erheben wähnt; steht er nun mitten darin, so wird sein Vergnügen vielleicht lange nicht reichen an das Maaß des daheimgebliebenen, dem sein Apfelbaum im Hausgarten jährlich blüht und die Finken darauf schlagen."[1] Geschichtlicher Sinn und Liebe zu allem Aechten, das wirklich aus dem Leben entsprungen ist, bewahrten die Grimms vor der schnöden Geringschätzung, mit welcher flache Menschen die Einrichtungen und Sitten unsrer Vorzeit behandelten. Mehr als irgend jemand haben die Gebrüder Grimm zu einer gerechten und liebevollen Anerkennung des Mittelalters beigetragen. Aber vor der Verkehrtheit, das Mittelalter mit Haut und Haar in unsre Zeit zu verpflanzen, haben sie sich wohl gehütet. Treffend spricht sich hierüber Wilhelm Grimm in seiner kurzen Lebensbeschreibung aus: „Das Mittelalter zu erforschen, sagt er, um es in der Gegenwart wieder geltend zu machen, wird nur der beschränktesten Seele einfallen; allein es beweist auf der andern Seite gleiche Stumpfheit, wenn man den Einfluß abwehren wollte, den es auf Verständnis und richtige Behandlung der Gegenwart haben muß."[2]

Als Grammatiker bildet Jakob Grimm schon dadurch einen vollständigen Gegensatz zu Gottsched, Adelung und ihren Nachfolgern, daß er gar nicht darauf ausgeht, Gesetze für den Gebrauch der Deutschen Sprache aufzustellen. Vielmehr ist sein ganzes Streben auf die Erforschung des Gegebenen gerichtet. Die wunderbaren Entdeckungen, zu denen diese liebevolle Hingabe an den Gegenstand geführt hat, sind bekannt. Als seine Vorgänger konnte daher Grimm nicht die Grammatiker betrachten, deren Geschichte hier erzählt worden ist und deren Werth auf einem ganz anderen Gebiet liegt. Vielmehr fand Grimm den Stoff zu seinen Untersuchungen, wenn auch in beschränkter Weise, vorbereitet in den Arbeiten der Männer, die vor ihm sich mit der Erforschung der Gothischen, Angelsächsischen, Altnordischen und Altdeutschen Sprachdenkmähler beschäftigt

1) Gramm. I[1]. S. VII. Ich glaube, den Sinn obiger Worte nicht zu entstellen, wenn ich nur ihren positiven Theil anführe und die polemische Beziehung auf Ariost weglaße. Das Verhältnis des Natürlichen zur Kultur wird, so weit es den Sprachunterricht angeht, im zweiten Buch berührt werden.

2) W. Grimms Selbstbiographie in der Grundlage zu einer Hessischen Gelehrten-Schriftsteller- und Künstler-Geschichte vom J. 1806 bis zum J. 1830, von K. W. Justi. Marburg 1831. S. 173.

hatten. Die Geschichte dieser Studien, die Island, Dänemark, Schweden, Norwegen und England eben so wohl angehört als Deutschland, berührt sich natürlich oft mit der Geschichte der Grammatiker, die wir hier zu besprechen hatten. Dennoch aber bildet sie einen besondern Zweig der Wißenschaft, den wir nicht in die Geschichte des Deutschen Unterrichts hineinziehen durften. Die Tüchtigen unter seinen sprachforschenden Vorgängern hat Grimm jederzeit anerkannt; in welches Verhältnis er sich aber zu den gewöhnlichen Deutschen Grammatikern setzte, darüber spricht er sich in der Vorrede zu seiner Grammatik[1] so aus:

„Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will; so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmälig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzurathen; eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Enfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen

1) Gramm. I¹, S. IX—XI.

befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von Aue, die weder von Declination noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen seyn, die früheren Eigenschaften und Schicksale unserer deutschen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen; so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinn gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles übrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrthum; so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht aus-

bleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen."

„Gibt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Auszug der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat; so kann das grammatische Studium kein anderes, als ein streng wissenschaftliches und zwar der verschiedenen Richtung nach, entweder ein philosophisches, critisches oder historisches seyn." [1]

1) Um Misverständnissen vorzubeugen, bemerke ich ausdrücklich, daß ich hier keine Geschichte der Altdeutschen Studien schreibe. Eine solche hätte natürlich an dieser Stelle vor Allem noch von den Schülern und Genoßen Grimms zu reden.

# Zweites Buch.

## Das Deutsche auf Schulen in gegenwärtiger Zeit.

---

### Erstes Kapitel.

#### Die Aufgabe der Schule[1] in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache.

Wir haben das erste Buch mit einer meisterhaften Stelle Jakob Grimms über das Wesen der Sprache geschloßen. Welche Aufgabe bleibt nun nach dieser Ansicht der Schule in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache? Verstehen wir wie billig unter Muttersprache zunächst nur das Neuhochdeutsche, — denn Mittelhochdeutsch und Althochdeutsch ist im eigentlichen Sinn des Worts nicht mehr unsre Muttersprache —, kann und soll es dann überhaupt noch einen schulmäßigen Betrieb der Muttersprache geben? Oder bleibt bei der Erlernung der Muttersprache die Schule ganz aus dem Spiel? Denn das „streng wißenschaftliche" Studium der Deutschen Sprache, von dem Jakob Grimm am Schluß der angeführten Stelle spricht, gehört wie alles streng Wißenschaftliche jedenfalls erst der Universität an und auch hier würde noch die Frage aufgeworfen werden, ob ein solches streng wißenschaftliches Studium ein Theil der allgemeinen Bildung oder ob es nicht so gut wie die höhere Mathematik ein specielles Berufsstudium sei.

1) Das Wort Schule nehmen wir hier zunächst in dem gebräuchlichen engeren Sinn, in welchem es die Universität nicht mitbefaßt. Daß dieß, obwohl man auch die Universitäten bisweilen Hochschulen nennt, der eigentlich gebräuchliche Sinn des Wortes Schule sei, bemerkt ganz richtig Curtman, Die Schule und das Leben, Friedberg 1842. S. 9.

Die Frage, welche Behandlung auf Schulen der Muttersprache zukomme, wenn man dieselbe nicht als ein Produkt willkürlicher Satzung, sondern als ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur betrachtet, hat sich in neuerer Zeit besonders Karl Ferdinand Becker auf seine Weise zu beantworten gesucht. K. F. Becker, geboren 1775 zu Liser im Kurfürstenthum Trier, gestorben im Jahr 1849, vereinigte in sich den Arzt, den Sprachforscher und den Erzieher, und diese Vereinigung insbesondere hat seinen Schriften den tief greifenden Einfluß verschafft, den sie auf das Deutsche Schulwesen ausgeübt haben. Nach seiner eigenen Aussage bekennt sich Becker in den allgemeinen Grundlagen seiner grammatischen Schriften zu den Ansichten Wilhelm von Humboldts, die denen Jakob Grimms sehr nahe verwandt waren. Das bedeutendste unter Beckers Werken, der Organism der Sprache,[1] ist Wilhelm von Humboldt gewidmet und bezieht sich in zahlreichen Anführungen auf dessen tiefsinnige Schriften. Wie geht es nun zu, daß ein Mann, der mit dem redlichsten Willen und nicht geringem Talent im Geiste Wilhelm von Humboldts zu arbeiten glaubte, der Stammvater jener überschwenglichen Verkehrtheiten geworden ist, mit denen Herr Wurst und seines gleichen unsre Schulen heimgesucht haben? Die Ursachen dieser auffallenden Erscheinung liegen theils in einem wißenschaftlichen Fehler der Beckerschen Ansichten, theils und noch mehr in einem fast unbegreiflichen praktischen Misgriff. Der wißenschaftliche Fehler besteht darin, daß es Becker nicht gelungen ist, das Verhältnis der Sprache zur Logik richtig zu faßen. Denn obwohl Beckers gesunder Sinn und seine mannigfachen positiven Sprachstudien ihn den Unterschied von Sprache und Logik häufig gewar werden laßen, kann sich seine Sprachforschung doch von der Betrachtungsweise nicht losreißen, nach welcher Logik und Sprache sich decken sollen. Auf die Widerlegung dieses Irrthums und auf die Nachweisung, inwiefern Becker ihm anheimgefallen, kann ich natürlich hier nicht eingehen. Ein solches Unternehmen würde uns nöthigen, die Stellung aufzusuchen, welche die Sprache einerseits zu den Gesetzen der Logik und andrerseits zu den übrigen Gebieten des menschlichen Geistes einnimmt. Das aber ist eins der tiefsten und umfaßendsten Probleme der Wißenschaft, dessen Lösung wir uns nur durch die Verbindung ächter Spekulation

1) Frankfurt a. M. 1827. Zweite neu bearbeitete Ausg. ebend. 1841.

und gründlicher positiver Forschung nähern können. Hier genügt es darauf hinzudeuten, wie schon Becker selbst, noch weit mehr aber seine Nachfolger durch das übertriebene Hervorheben des logischen Elements in der Sprache auch praktisch zu einer einseitigen Ausbildung des Verstandes gelangen mußten, die dem wahren Wesen der Sprache geradezu widerspricht.

Wir haben um so weniger nöthig, hier auf eine Beleuchtung und Widerlegung von Beckers theoretischem System einzugehen, weil durch den praktischen Misgriff des sonst so gescheidten Mannes auch die richtigste Ansicht von der Sprache zum Verderben der Schulen ausgeschlagen sein würde. Der Gedankengang Beckers, durch den er von seinem theoretischen System zur Anwendung desselben auf den Schulunterricht gelangt, ist nämlich folgender: „Die Verrichtung des Sprechens, so heißt es im Organism der Sprache, ist eine organische Verrichtung d. h. eine von denjenigen Verrichtungen lebender Wesen, welche aus dem Leben des Dinges selbst mit einer inneren Nothwendigkeit hervorgehen, und zugleich das Leben des Dinges selbst zum Zwecke haben, indem nur durch diese Verrichtungen das Ding in der ihm eignen Art sein und bestehen kann. Die Verrichtung des Sprechens geht mit einer inneren Nothwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor." [1] Daraus folgt nun, was Becker in demselben Werk weiterhin sagt: „Da die gesprochene Sprache von selbst und nothwendig aus dem Leben des Menschen, als eines geistig-leiblichen Wesens, hervorgeht; so kann sie eigentlich eben so wenig gelehrt als gelernt werden. Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man sprechen soll, sondern nur, wie man spricht." [2] Von demselben Gedanken geht Becker in der kleinen Schrift aus, die er ausdrücklich „über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache" [3] geschrieben hat, und man ist natürlich begierig zu erfahren, wie diese Deutsche Sprache, die „eigentlich nicht gelehrt werden kann", nun doch gelehrt werden soll und noch dazu nach einem „Leitfaden", nach „Schulgrammatiken" und nach „Ausführlichen deutschen Grammatiken als Kommentaren der Schulgrammatik." Das geht aber

1) Organism der Sprache. 2te Ausg. S. 1.

2) Ebend. S. 9.

3) Frankfurt a. M. 1833. NB.: „als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre."

bei Becker so zu: Erlernt kann die Muttersprache von dem Schüler eigentlich nicht werden; „denn er versteht und spricht ja seine Muttersprache vor allem Unterrichte.“ [1] Da nun aber der Unterricht im Deutschen zugestandnermaßen in Stadt und Land ein sehr wichtiger Gegenstand ist, so bleibt nichts Anderes übrig als seinen Zweck in etwas Anderem zu suchen, und diesen Zweck findet dann Becker darin, „daß ein Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne.“ [2] Was heißt aber die Sprache verstehen? „Man versteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß.“ [3] „Wichtiger als das Verständniß der Wörter und der Wortformen ist das Verständniß der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch ist das Verständniß der Redeformen weit schwieriger. Denn die Verhältnisse der Begriffe sind nicht so leicht richtig zu fassen und zu unterscheiden, als die Begriffe selbst.“ [4] Und dieß Alles und noch vieles Andre der Art soll in der „Volksschule“ [5] getrieben werden. In der untersten Klasse, wo „von einem eigentlichen Sprachunterrichte nicht die Rede sein kann,“ sollen besonders Sprechübungen angestellt werden. Diese müßen zugleich Denkübungen sein. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei diesen Uebungen die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewußtsein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt schon anführen, einerseits den Gedanken (das Urtheil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und andererseits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung u. s. f. zu unterscheiden.“ [6] „Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (NB. der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen

1) Ueber die Methode S. 1.
2) Ebend. S. 2.
3) Ebend. S. 3.
4) Ebend. S. 5.
5) Leitfaden (Frankfurt a. M. 1833) Vorwort S. VIII.
6) Ueber die Methode S. 58.

Sprachunterrichte den Anfang machen." [1] Was aber auf diesen Anfang folgt, muß ich dem Leser im „Leitfaden für den ersten Unterricht" selbst nachzulesen überlaßen. Man sieht leicht, das was hier als erste Anfangsgründe der Deutschen Sprache getrieben wird, ist nichts Anderes als formale Logik nebst etwas Metaphysik. Während man sich oben streitet, ob die Logik ausschließlich der Universität angehören oder ob ihr der Zutritt in die Prima der Gymnasien gestattet werden soll, treiben unsre siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister dieselben Dinge, in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte.

Es läßt sich denken, daß ein so ungeheurer Fortschritt in den weitesten Kreißen Beifall fand. Da war mit einemmal für alles Volk ein königlicher Weg entdeckt, um ohne die mühseligen alten Sprachen, ja ohne alle positiven Kenntnisse überhaupt in die Tiefen der Wißenschaft einzudringen. Einige, wie Herr Wurst in seiner „Sprachdenklehre" und der dazu gehörigen „Anleitung" traten Beckers Ansichten noch ausdrücklich für die Elementarschule breit. Da muß dann die Dorfjugend „Satzgefüge mit Umstandssätzen der Weise, welche die Weise als eine Aehnlichkeit bezeichnen" [2] machen, oder „die Umstandssätze des Grundes (Einräumungs- und Bedingungssätze) in der Frageform ausdrücken" [3] u. s. w. u. s. w. Wer Beckers eigene Arbeiten kennt, der wird bedauern, daß man ihn nicht frei sprechen kann von dem Vorwurf, der Urheber dieses Unfugs zu sein. Er gieng von der richtigen Ansicht aus, daß man einen Organismus nicht durch Lehren hervorbringen, sondern daß man ihn nur erforschen kann. Statt nun aber diese Erforschung mit Grimm einem streng wißenschaftlichen Studium vorzubehalten, sah er es auf eine neue Methode des Elementarunterrichts ab und richtete damit noch viel mehr Unheil an als die alte Trivialgrammatik, deren Schulgebrauch er aller Orten bekämpft.

So läßt uns also auch Becker in Bezug auf die Frage, wie die Muttersprache auf Schulen zu betreiben sei, ohne brauchbare Antwort, und die von ihm empfohlene Methode weist uns nur einen neuen Irrweg. Aber gerade Becker zeigt in seinen, fast möchte man sagen un-

1) Ebend. S. 60.

2) Wurst, Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre 3te Aufl. Reutlingen 1851. I. S. 194.

3) Ebend. S. 201.

willkürlichen Zugeständnissen so viel Sinn für das Beßere, daß es mir paßend scheint, eben durch diese Concessionen auf das hinüberzuleiten, was ich für das Rechte halte. Becker geht davon aus, daß jeder seine Mundart vor allem Sprachunterricht ganz gut spricht.[1] Ja er äußert sich über das Sprachgefühl und dessen Wichtigkeit in einer Weise, die uns zeigt, wie dieser begabte Mann trotz seiner grammatischen und pädagogischen Verirrungen sich für einen Schüler Wilhelm von Humboldts halten konnte. „Wir erlangen, sagt er,[2] dadurch daß wir von Kindheit an immer unsere Muttersprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören, ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird." — „Weil es sich nicht auf die Erkenntnis bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns zwar nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl, welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, sicherer als alle Sprachregeln. Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit; und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung. Das Volk hat überhaupt ein sehr bestimmtes und sehr richtiges Sprachgefühl für das, was in der Mundart des Volkes gesprochen wird: aber wenn diejenigen, welche im täglichen Leben die Mundart des Volkes sprechen, hochdeutsch[3] sprechen sollen, so verläßt sie meistens das Sprachgefühl." Und nun, meint Becker, sei es von der größten Wichtigkeit, dieß mundartliche Sprachgefühl auch für das Hochdeutsche[3] zu benutzen.

So viel man auch an der Art, wie Becker seinen Gedanken auffaßt und begründet, aussetzen mag, so berührt er doch hier auf jeden Fall den Punkt, auf den es ankommt. Worin liegt denn überhaupt der Grund, daß wir unsre eigne Muttersprache in den Kreiß der Schulbil-

1) Ueber die Methode S. 1.

2) Ebend. S. 20 flgde.

3) Becker versteht, wie man sieht, unter „Hochdeutsch" die Neuhochdeutsche Schriftsprache im Gegensatz auch zu den Hochdeutschen Mundarten. Ich werde mich in diesem Sinn, um Misverständnisse zu vermeiden, des Ausdrucks Schriftdeutsch oder auch Hochdeutsche Schriftsprache bedienen.

dung aufnehmen müßen? Denn man täusche sich nicht! Man ziehe den Kreiß der schulmäßigen Behandlung des Deutschen so eng als man will, immer bleibt Einiges übrig, was nur der weiß und kann, der es gelernt hat, so zum Beispiel orthographisch schreiben. Warum gibt sich nun das Alles nicht mit der Muttermilch? Warum können wir es nicht dem schöpferischen Sprachinstinkt jedes Einzelnen ebenso vollständig anheimgeben, wie wir beim Sprechenlernen der Kinder die Natur allein walten laßen? Die Antwort ist: Weil wir eben unsre so genannte Muttersprache bereits seit mehr als tausend Jahren nicht bloß sprechen, sondern auch schreiben. Dadurch hat sich über alle den mannigfachen Mundarten, die in den einzelnen Theilen Deutschlands gesprochen werden, eine allgemeine Schriftsprache [1] gebildet, die überall in gleicher Geltung ist, die aber nirgends vom Volke gesprochen wird. Der Beginn einer geschriebenen Literatur [2] bezeichnet zugleich den Punkt, von dem an der Einzelne in ein anderes Verhältnis zu seiner Muttersprache tritt oder doch treten kann als früherhin. Bevor es schriftliche Aufzeichnungen gibt, lernt der Einzelne seine Sprache nur von seiner persönlichen Umgebung, von seinen Eltern und Genoßen, die Sprache geht nur vom Mund zum Ohre. Mit dem Entstehen der geschriebenen Literatur öffnet sich eine neue Quelle auch für die Erlernung und Entfaltung der Muttersprache. Wer sich den Zugang zu dieser Quelle verschafft, der tritt in Berührung mit Erzeugnissen seiner Muttersprache, deren Urheber durch Hunderte von Meilen und von Jahren von ihm getrennt sind. Durch den Einfluß dieser geschriebenen Werke beginnt die Sprache des Lesenden sich zu unterscheiden von der Sprache seiner nicht lesenden Umgebung, und vollends wenn er selbst wiederum schreibt, wird er meistens geneigt sein, sich dem anzuschließen, was er gelesen hat. So hebt sich die Schriftsprache mehr und mehr ab von der örtlichen Volksmundart. Da nun aber neben dem Lesen das Sprechen fortbesteht, da die mündliche Ueberlieferung der Sprache von Geschlecht zu Geschlecht ihr Recht behauptet, so bewahren

1) Ueber die Art, wie sich eine Schriftsprache aus und über den Volksmundarten bildet, verweise ich auf meine Schrift: Die Einwirkung des Christenthums auf die Althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845, S. 12—22.

2) Man gestatte mir den Ausdruck „geschriebene Literatur" im Gegensatz zu den nicht geschriebenen Dichtungen u. s. w. Denn obwohl der Ausdruck „Literatur" dem Wortsinn nach den nicht aufgeschriebenen Geisteserzeugnissen nicht zukommt, hat man sich doch gewöhnt, auch diese in unsren „Literaturgeschichten" zu besprechen.

die Volksmundarten ihr eigenthümliches Leben und ihre naturwüchsige Fortentwicklung. Und weil kein Mensch, am wenigsten gerade die tüchtigsten, blos durch Lesen und aus Büchern lernt, weil doch jeder, auch der Verbildetste, erst einige Jahre spricht ehe er liest, so strömt nun auch die Sprache des Schreibenden aus zwei Quellen, nämlich einerseits aus dem Gelesenen und andrerseits aus der Mundart. Die Stärke dieser zwei Zuflüße kann fast bis zum Verschwinden des einen verschieden sein. Aber wirksam sind sie in jeder lebenden Schriftsprache. Ist nun, wie jetzt bei uns in Deutschland, eine ausgeprägte Schriftsprache vorhanden, so wirkt diese wieder zurück auf die gesprochene Sprache, und so bildet sich auch für den mündlichen Verkehr eine Sprache, die sich von den örtlichen Mundarten unterscheidet und die in den mannigfachsten Abstufungen und vielfältigen provinziellen Unterschieden aus der Verschmelzung der Dialekte und der Schriftsprache hervorwächst.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun die Aufgabe der Schule in Bezug auf den Unterricht im Deutschen. Ihre Aufgabe ist die Ueberlieferung der Hochdeutschen Schriftsprache und der in ihr niedergelegten Literatur. In den verschiedenen niederen und höheren Schulen wird also die Grenze des Unterrichts im Deutschen dadurch bezeichnet sein, wie weit sich die Stände, die ihre Bildung in diesen Schulen erhalten, an der Hochdeutschen Schriftsprache und deren Literatur [1] betheiligen sollen. Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständnis oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe der Schule sein.

Wollte man uns vorwerfen, daß wir damit auf einen ähnlichen Standpunkt zurückkehren wie ihn die früheren Lehrer der Deutschen Sprache auf Schulen eingenommen haben, so würden wir darauf Folgendes erwidern: So weit dieser Vorwurf auf Wahrheit beruht, schreckt er uns nicht zurück. Wir sind vielmehr der Meinung, daß auf praktischem Gebiet ein Verfahren, das sich in den mannigfachsten Umwandlungen über dreihundert Jahre lang [2] behauptet hat, trotz aller Misgriffe und Verkehrtheiten der Einzelnen ein Korn Wahrheit in sich haben muß.

1) D. h. als Leser.

2) S. o. Buch I.

Dieß gesunde Korn aus dem Haufen Spreu herauszufinden, dazu ist uns nichts so förderlich als eben die großartigen Entdeckungen der geschichtlichen Deutschen Grammatik. Denn so wenig wir uns sträuben, uns in Betreff des Richtigen mit den älteren Schullehrern zusammenstellen zu laßen, so wird doch Jedermann schon aus dem Bisherigen ersehen haben, daß wir im Uebrigen so ziemlich die Gegenfüßler jener Männer sind. Die Sprache war ihnen von Natur ein rohes, ungeschlachtes Wesen, aus dem sie erst durch ihre schulmeisterlichen Regeln etwas Ordentliches machen. Sie achten deshalb auch nur dieß ihr Gemächte und blicken mit Verachtung auf die „fehlerhafte und regellose" Sprache des Volks; wie ihnen das Alles Jakob Grimm so unvergleichlich schön vorgehalten hat. Folgerechterweise hätten sie eigentlich wünschen müßen, das Kind mit ihren Regeln gleich beim Eintritt in die Welt zu empfangen und so dem Unfug wildwachsender Mundarten mit Einem Schlage den Garaus zu machen. Gerade den entgegengesetzten Weg bringen wir in Vorschlag. Wir betrachten „die herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will", als die große Meisterin auch für den schulmäßigen Betrieb der Schriftsprache. Weit entfernt, unser schulmeisterliches Bewußtsein dem häuslichen Herde aufdrängen zu wollen, sind wir vielmehr bestrebt, auch die Aneignung der Schriftsprache dem stillen, bewußtlosen Walten der Natur möglichst anzunähern. Wo aber durch die gegebenen Umstände oder durch die Mängel aller menschlichen Bestrebungen die vollständige Erreichung dieses Zieles versagt ist, da wollen wir zum mindesten trachten, das lebendige und Leben zeugende Sprachgefühl möglichst wenig zu stören.

Aus dieser Ansicht, die sich einerseits auf die Geschichte der Deutschen Sprache, andrerseits auf die Geschichte der Deutschen Grammatik gründet, ergibt sich nun auch die Stellung, die der Deutschen Grammatik auf Schulen anzuweisen ist. Die Betrachtung der Deutschen Sprache als eines wißenschaftlichen Objektes gehört den obersten Stufen der gelehrten Bildung an. Auf allen vorangehenden Stufen aber hat die Deutsche Grammatik nur die praktische Aufgabe, die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen. Daraus aber folgt zweierlei. Erstens, daß Deutsche Grammatik auf allen diesen Vorstufen kein Unterrichtsgegenstand sein kann, den man um seiner

selbst willen im Zusammenhang und vollständig behandelt, sondern daß sie vielmehr überall nur da einzugreifen hat, wo sich die Sache nicht auf einfachere Weise von selbst macht. Zweitens aber, daß die Schulgrammatik, die man in dieser Art aushilfsweise benutzt, zwar von der gelehrten Forschung mittelbaren Vortheil ziehen soll, überall aber den praktischen Gesichtspunkt unverrückt im Auge behalten muß.

---

## Zweites Kapitel.

### Das Deutsche in der Volksschule.

Unter Volksschulen verstehen wir alle die Elementarschulen, in denen keine fremde Sprache gelehrt wird, sowohl die städtischen als die ländlichen. Ihre Bildung erhalten in diesen Schulen die Bauern und die Handwerker, das heißt die Stände, die ihren Lebensunterhalt vorzugsweise durch körperliche Arbeit gewinnen. Es möge uns nämlich für unsern Zweck gestattet sein, unter Bauern die ganze ländliche Bevölkerung, so weit sie mit eigener Hand den Acker baut, unter Handwerkern aber alle die zusammenzufaßen, die in der Werkstatt oder in der Fabrik von ihrer Hände Arbeit leben. Dabei aber wollen wir für jetzt noch absehen von dem Theil jener Stände, der seine Schulbildung nicht mit der Volksschule abschließt, sondern sie in höheren Bürgerschulen, Gewerbschulen und dergleichen über den Kreiß der Volksschule hinaus erweitert.

Die Behandlung des Deutschen in der Volksschule wird nun ganz und gar von der Beantwortung der Frage abhängen: In wie weit und in welcher Weise soll sich die Masse der Bauern und Handwerker an der Hochdeutschen Schriftsprache betheiligen?[1] Hätte man sich das recht klar gemacht, so wäre es kaum denkbar, wie Männer, denen es sonst weder an Wohlwollen noch an Verstand gebricht, zu den absurdesten Ansichten über den Deutschen Sprachunterricht in Volksschulen hätten kommen können. Da soll in Elementarschulen ein Deutscher Sprachunterricht ertheilt werden, der „dem Schüler den ganzen Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges gewissermaßen

1) Vgl. o. S. 106.

vor Augen legt, und für ihn eine fortgesetzte Uebung wird in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet."[1] Ja Herr Wurst gibt sich auch damit noch nicht zufrieden, sondern er verlangt auch noch als einen besonderen Unterrichtsgegenstand „elementarische Denk- und Stylübungen, um den Schüler zum Auffinden des Gedankeninhaltes schriftlicher Aufsätze anzuleiten."[2] Demnach wäre also die Aufgabe unsrer Bauern und Handarbeiter, über das Denken zu denken und Aufsätze zu schreiben, zu denen sie sich erst durch künstliche Mittel den Gedankeninhalt herbeischaffen müßen. Wir dagegen sind der Meinung, daß man für das Wohl dieser Stände am besten sorgt, wenn man sie mit solch schalem Abhub von den Tafeln der Reichen verschont, und sich dafür recht ernstlich bemüht, sie dahin zu bringen, daß sie die Hochdeutschen Bücher lesen können, die für sie bestimmt sind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. L e s e n und S c h r e i b e n, die alten Elemente der Volksschule, sind es auch heute noch, und jeder davon getrennte besondere Unterricht in der Deutschen Sprache ist der Volksschule verderblich.

Lesen, Schreiben und Sprechenhören sind die Mittel, durch die das Volk, ohne es selbst gewar zu werden, so viel von der Hochdeutschen Schriftsprache erlernt als ihm zu können noth ist. Das L e s e n wird gelernt und geübt an Proben der Hochdeutschen Schriftsprache, und mag die Methode sein welche sie will, lautierend oder buchstabierend, so nöthigt sie das Kind die Formen der Schriftsprache in Mund und Ohr aufzunehmen. Was die Lautiermethode betrifft, so versichern viele erfahrene und tüchtige Lehrer, daß sie weit schneller als das Buchstabieren zum Ziele führe. Ist dieß der Fall, so wird man sich dabei nur zu hüten haben, daß man nicht Forderungen mache, die der physiologischen Natur der Laute widersprechen, und noch mehr, daß man nicht durch pedantisches Stellen des Mundes, durch frazzenhaftes, aller Schönheit hohnsprechendes Hervorzwängen mistönender Laute, durch ein aufgedrungenes, die natürliche Unbefangenheit zerstörendes Selbstbeobachten und dergleichen die Kinder

1) Wurst, Theoretisch-praktisches Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen. 2te Aufl. Reutlingen 1851. S. 14. (Mit Berufung auf Becker, über die Methode S. 6—8).

2) Ebend.

zu widerlicher Ziererei verleite. Beides wird vielleicht am besten dadurch vermieden, daß man die Kinder gleich anfangs das ABC lernen läßt und dann aus den Namen [1] der Buchstaben als den einfachsten Lautverbindungen den Laut, auf den es ankommt, hervorhebt.

Woran soll nun das Lesen gelernt und geübt werden? Man hat gesagt: Was mit solcher Mühe erworben und so oft wiederholt wird wie die ersten Leseübungen, das prägt sich dem Gedächtnis so fest ein, daß nur das Beste auf diesen Vorzug Anspruch machen darf, und also lehre man das Lesen an der Bibel. Allein darauf wird mit Recht erwidert: Die mechanische Mühe des ersten Leseunterrichts verleidet den Stoff, an dem das Lesen gelernt wird, und deshalb wäre es eine Entweihung der Bibel, wollte man sie hiezu gebrauchen. Das Lesen soll demnach an einem besonderen Lesebuch gelernt und geübt werden. Aber auch hier tritt uns von neuem die Frage entgegen: Soll man nun das Beste der Verekelung durch die Lesepein preisgeben, oder soll man das Beste schonen und ein Lesebuch für Volksschulen mit werthlosem Stoff füllen? Ich glaube, die Frage entscheidet sich durch richtige Theilung. Das Lesebuch ist gänzlich zu trennen von der Fibel. Die Fibel enthalte hinter den gewöhnlichen Anfangsgründen kleine Stücke zum Einüben des Lesens. Diese Stücke dürfen natürlich nicht ohne Sinn und Verstand sein, aber eben so wenig dürfen sie aus dem Besten genommen werden, was wir dem Volke zu bieten haben. Ein gewisses Mittelgut in Prosa und Versen wird hier die besten Dienste thun. Bleibt den Kindern etwas davon hängen, so darf es nichts schaden; wird ihnen Alles zusammen für Zeitlebens verleidet, so darf das auch nicht viel verschlagen. Die beiden Klippen, zwischen denen man bei der Auswahl hindurchzusteuern haben wird, sind Altklugheit und kindisches Wesen. An der ersteren leiden die älteren, an dem letzteren häufig die neueren Bücher dieser Art.

Gänzlich zu trennen von der Fibel, auch äußerlich durch Druck und Format, ist das Lesebuch. Hat das Kind an der Fibel die Elemente des Lesens gelernt und eingeübt, so kommt es zur Anwendung des Ge-

1) Die einfachen Römischen Namen, zu denen vau, we, ypsilon und zet nicht gehören, eignen sich um so mehr dazu, weil sie sehr zweckmäßig die Liquiden und Spiranten von den Stummlauten unterscheiden, indem sie bei den ersteren den Vokal vor den bezeichneten Laut, bei den letzteren hinter denselben setzen. Vgl. die Bestimmungen der Laute in meiner Schrift: **Die Aspiration und die Lautverschiebung. Leipzig 1837. S. 15 sq. und S. 96 sq.**

lernten. Wie dort das Lesen, so ist hier das Gelesene die Hauptsache. Die Anwendung des Lesens ist aber eine zweifache, eine geistliche und eine weltliche. Die geistliche nimmt natürlich an innerem Werth bei allen Menschen die erste Stelle ein: Bei dem Bauern und Handwerker thut sie es aber, wo diese Stände gesund sind, auch durch ihr äußerliches Uebergewicht. Bibel, Gesangbuch und Katechismus sind die eigentlichen Lesebücher des Bauern und Handwerkers in protestantischen Landen. Was aber die Römisch katholische Hälfte Deutschlands betrifft, so drängt sich auch dort den tüchtigsten Männern immer mehr das Bedürfnis auf, bei der zunehmenden Verbreitung des Lesens dem Volk ein Religionsbuch in die Hand zu geben, das ihm durch das ganze Leben ein treuer Genoße bleibt. Ist es einem Protestanten erlaubt, auch nach dieser Seite hin einen Rath zu geben, so möchte auch für ein solches Römisch katholisches Volksbuch zu empfehlen sein, den größten Theil des Inhalts der Bibel zu entnehmen. Und sollte es nicht auch im Interesse dieses Römisch katholischen Volksbuchs sein, wenn es die biblischen Geschichten und Lehren, die zu diesem Zweck geeignet scheinen, möglichst mit den Worten der Bibel und hier wieder, so weit die Dogmatik nicht ins Spiel kommt, in dem kernhaften Deutsch Luthers gäbe, wie sich von selbst versteht, ohne den großen Reformator zu nennen? Hat doch sogar das Münchner Jesuiterkollegium die Deutsche Grammatica Johannis Claji „ex bibliis Lutheri" collecta im Jahr 1595 angeschafft.[1]

Für die geistliche Anwendung des Lesens tritt also gleich nach Ueberwindung der Fibel der Religionsunterricht ein, mag dieser nun vom Pfarrer selbst oder mag er unter Aufsicht des Pfarrers vom Schullehrer ertheilt werden. Aber neben der geistlichen findet auch für das Volk eine weltliche Anwendung des Lesens statt und diesem Bedürfnis, so weit es die Schule betrifft, soll das Lesebuch Genüge thun. Die Ansichten über die Erforderniße eines solchen Lesebuchs mußten um so weiter auseinandergehen, da man sich öfters nicht einmal darüber klar war, daß dieß Lesebuch nicht die Aufgabe haben kann, zugleich auch der geistlichen Seite der Volksbildung zu genügen. Nicht als wollten wir ein religionsloses oder gar ein irreligiöses Lesebuch. Die Beziehungen auf die Religion, ja sogar auf die besondere christliche Confession, deren Schulen[2] das

1) S. o. S. 45.

2) Also Confessionsschulen? Allerdings, sei es de jure oder doch de facto wo

Lesebuch bestimmt ist, sollen keineswegs vermieden oder verwischt werden. Aber darüber müßen sich die Verfaßer solcher Lesebücher klar sein, daß das Volk seine geistliche Nahrung nicht aus ihren Lesebüchern, sondern aus der Bibel und dem Gesangbuch zu entnehmen hat.

Aber auch abgesehen von der Beimischung des geistlichen gehen die Ansichten über den Inhalt eines Lesebuchs für Volksschulen weit auseinander. Während die einen an die Spitze die Schönheit stellen, den poetischen Sinn im Volke wecken und erhalten wollen, fordern die andern einen Inbegriff von Kenntnissen, die dem weiteren Leben praktischen Gewinn bringen. So weit diese beiden Richtungen auseinandergehen, stimmen doch ihre beßeren Vertreter darin überein, daß der Inhalt des Lesebuchs von bleibendem Werth für das Leben sein soll. Behalten wir fest im Auge, daß wir hier von der Volksschule reden, in welcher die Schüler ihren ganzen Lernbedarf für das weitere Leben einsammeln, so werden wir der Prosa wünschenswerther Kenntnisse ihren Platz neben der Dichtung nicht versagen. Einiges, wenn auch nur das Allernothwendigste, aus Natur und Geschichte soll auch der Bauer und Handarbeiter aus der Schule mitnehmen; und da die Mittel dieser Stände in der Regel nicht so sind, daß sie sich ganze Bibliotheken anschaffen können, so muß das Unentbehrlichste durch das Lesebuch geboten werden. Aber hier möchte ich mich nun entschieden für eine Ansicht aussprechen, die viele und vorzügliche Männer zu Gegnern hat. Ich bin nämlich unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte, — auf einem höheren Gebiet würde man sagen „wißenschaftliche" — Theil des Lesebuchs von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß. Es sollen wo möglich zwei verschiedene Bücher sein.[1] Was man für die Mischung

irgend möglich und ohne daß dem Staat sein rechtmäßiger Antheil an der Leitung der Schule entzogen wird. Wer die Natur der Sache und die Grundlagen unsrer Bildung ins Auge faßt, der wird weder dem Staat noch der Kirche ihren gebührenden Antheil an der Schule streitig machen. Möchte man sich nur hüten, dem flachen Geschrei nach Losreißung der Schule von ihrer Wurzel, der Kirche, eine Theorie gegenüberzustellen, die konsequent durchgeführt ebenso einseitig dem Staat seinen rechtmäßigen Antheil an der Erziehung der Jugend raubt.

1) Was den Preis betrifft, so wird sich darüber niemand Sorgen machen, der weiß, wie billig sich so massenhafte Auflagen herstellen laßen. Bei dem obigen Fall würde es sich überdieß nur um einen doppelten Einband, also um wenige Kreuzer handeln, und auch diese Mehrausgabe könnte den Aermsten durch Zusammenbinden erspart werden. Denn hier kann man ohne Schaden gleiches Format nehmen.

sagt: „In Beschäftigung und Erholung ist das Leben des Kindes," [1] hält nicht Stich. Denn nicht die Vermischung, sondern gerade die Scheidung fordert das Leben. Das verschiedene Ziel verlangt eine verschiedene Behandlung. Ein großer Theil des lehrenden Lesebuchs muß trocken und kurz sein, nur an den Hauptstellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch paßende Bruchstücke ausgezeichneter Naturforscher und Geschichtschreiber u. s. f. Das Verdienst besteht in der Auswahl der Thatsachen. In allem, was zur Naturgeschichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anschauung und weitere Erläuterung das Beste thun, die kurzen Notizen des Lesebuchs können nur zum Merkzeichen des Gesehenen dienen. In der Geschichte aber werden nur die hervorragendsten Thaten des Deutschen Volkes und seiner Fürsten im Lesebuch selbst eine lebendige und charakterbildende Darstellung finden. [2] Besondere Schwierigkeit werden bei Herstellung eines solchen Lesebuchs die Perioden machen, in denen Deutschland innerlich gespalten war. Manches derartige wird in einem Lesebuch für Volksschulen gar nicht, Anderes nur ganz kurz zu erwähnen sein. Manches aber muß der eingehenderen Darstellung zugetheilt werden, nicht nur weil die Erzählung dieser Kämpfe zu den wichtigsten Abschnitten der ganzen Deutschen Geschichte gehört, sondern auch weil ein Theil unsrer größten Charaktere an der Spitze der kämpfenden Parteien gestanden hat. Hier wird sich nun sehr bald die Unmöglichkeit zeigen, die großen Schicksale unsres Volkes für die Schulen aller Deutschen Lande gleichmäßig darzustellen. Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt? Sollte es dem Oesterreicher unmöglich sein, die großen Eigenschaften Friedrichs des Zweiten anzuerkennen? Und würde nicht in den

1) Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs. Erster Curs S. VII. Ist es doch den gereiften Männern, die dieß Lesebuch gemacht haben, auf der vorangehenden Seite begegnet zu sagen: „Bei der Wahl zwischen gleich passenden Arbeiten verschiedener Schriftsteller über denselben Gegenstand — namentlich in Gedichten" ꝛc.

2) Ich bemerke noch einmal ausdrücklich, daß hier nur von dem weltlichen Lesebuch die Rede ist. Das wichtigste Stück Geschichte, das dem Volk überhaupt mitgetheilt wird, nämlich die biblische Geschichte, gehört dem Bibellesen und dem Religionsunterricht an. S. o. S. 111; 112.

Augen der Preußischen Jugend der geniale Eroberer und Vertheidiger Schlesiens noch gewinnen, wenn man der Kaiserin Maria Theresia und ihren tapfern Generalen Gerechtigkeit widerfahren ließe?

Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Theil des Lesebuchs ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt dieses zweiten Theils betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unsern großen Schriftstellern, andrerseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständnis der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des specifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Theil vor einem verkehrten Streben nach einer vermeintlichen Vollständigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllstücke verleitet hat. Noch möchte ich einen Vorschlag als Anfrage an die Sachverständigen richten: Sollte es nicht zweckmäßig sein, auch in diesem Theil wieder alles Sangbare in ein besonderes Büchlein auszuscheiden? Das Volk bekäme auf diese Art zu seinen geistlichen Hauptschriften, der Bibel, dem Gesangbuch und dem Katechismus, drei kleine weltliche Bücher: ein Lehrbuch, ein Lesebuch und ein Liederbuch. Und so ohne allen Vergleich wichtiger für die unerschütterliche Grundlage aller Volksbildung die geistlichen Schriften sind, so würden doch auch diese weltlichen, gut verabfaßt, nicht ohne Frucht bleiben.

Das zweite Bindeglied zwischen dem Volk und der Schriftsprache bildet das Schreiben. Hier soll nun der Bauer selbst thätig werden in Handhabung der Schriftsprache, die Sache wird bedenklicher, die Schwierigkeit, ja die Verzweiflung am endlichen Erfolg größer. Denn bringt man es auch etwa am Ende einer siebenjährigen Schulzeit unter unsäglichen Qualen des Lehrers und der Schüler dahin, daß ein Theil der Schulkinder leidlich orthographisch schreibt, so nimmt doch nach vollendeter Schulzeit kein Theil des Erlernten von seinem Besitzer so schnell wieder Abschied wie seine orthographischen und grammatischen Künste. Ein weit stärkerer Bruchtheil, als viele annehmen, verlernt die ganze Sache und kann in reiferem Alter so gut wie gar nicht mehr schreiben. Aber

auch seine Lieblingsschüler sieht der eifrige Lehrer mit tiefem Bedauern von Jahr zu Jahr wieder mehr in das altgewohnte Geleise „mundartlicher Sprachfehler" einlenken. Es wird daher der Mühe werth sein zu untersuchen, ob nicht das Ziel, das man sich steckt, ein falsches ist. Was hat der Bauer und Handarbeiter in seinem Berufsleben zu schreiben? „Gar nichts," antwortet der unbedingte Lobredner vergangener Zeiten. So schnell aber sind wir nicht fertig. Der Meister, der seine Rechnung nicht selbst schreiben kann, läuft Gefahr, der Spott und vielleicht auch der betrogene Narr seines Lehrjungen oder seiner noch schulpflichtigen Kinder zu werden. Der Bauer, der sich seine Termine im Kalender notiert, ist allemal im Vortheil gegen den, der sich auf sein Gedächtnis verlaßen muß. Wer ein Gemeindeamt verwaltet, wird auch bei der vernünftigsten Einrichtung dieser Dinge bisweilen in den Fall kommen, schreiben zu müßen. Und wie viel wird in unsrer Zeit gewandert, wie viele Familien werden zerrißen, ihre Glieder oft durch weite Lande und Meere von einander getrennt! Und welche Freude es ist, wenn einmal wieder nur einige schlecht geschriebene Seiten vom Sohn oder der Tochter aus Amerika anlangen, das muß man selbst mitangesehen haben. Dann wird man nicht mehr von der Nutzlosigkeit des Schreibunterrichts für die Volksmassen reden.

Aber eine andere Frage ist die: Muß denn das, was der Bauer und Handwerker schreibt, regelrechtes Bücherdeutsch sein? Darauf antwortet die Praxis mit Nein. Denn verlangt man regelrechtes Schriftdeutsch, so wird man wenigstens zugeben müßen, daß alle bisherigen Bemühungen fruchtlos gewesen sind. Der Bauer und Handwerksmann bringt nach wie vor seine „mundartlichen Sprachfehler" auch in sein Geschriebenes, und alles Eifern dagegen verfängt nichts. Man hat deshalb den Vorschlag gemacht, das S c h r e i b e n der Hochdeutschen Schriftsprache überhaupt aus den Volksschulen zu verbannen und statt deßen in jedem Theile Deutschlands die dort übliche Mundart schreiben zu lehren. Damit aber der Lehrer wiße, was er nun eigentlich zu lehren habe, müßte natürlich zuvörderst der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt werden. Sollte man versuchen, diesen Vorschlag ins Leben zu führen, so würde von zwei Dingen eins eintreten: Entweder das Unternehmen würde sehr bald als unausführbar scheitern, oder man würde im Lauf der Jahre an der Stelle der Einen Hochdeutschen Schriftsprache ein Dutzend neuer Literatursprachen

geschaffen haben. Diese neugeschaffenen Schriftsprachen würden sich aber auf ihrem eigenen Gebiet in einem ähnlichen Gegensatz finden mit der gesprochenen Mundart der einzelnen Dörfer und Städte wie gegenwärtig die Hochdeutsche Schriftsprache. Fügen wir uns also in den Gang der Deutschen Geschichte und laßen der Hochdeutschen Schriftsprache die Ehre, die einzige schulmäßig und zum Schreibgebrauch erlernte Form der Deutschen Sprache innerhalb der Grenzen Deutschlands zu sein!

Ganz richtig aber ist der Gedanke, daß der Unterricht in der Volksschule von der gesprochenen Mundart auszugehen hat. Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen.[1] Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, so weit er sich überhaupt an der Schriftsprache betheiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten. Dem ganzen Zweck und Charakter der Volksschule gemäß wird dieß aber möglichst auf dem Wege praktischer Uebung zu geschehen haben. Der Volksmundart, die der Schüler aus dem elterlichen Hause mitbringt, kommt von der anderen Seite das Lesen der schriftdeutschen Bücher, das Singen der schriftdeutschen Lieder und das Hören der mehr oder weniger schriftdeutschen Predigt entgegen. Unzähligemal wird den Religionslehrer die bloße rein sachliche Erklärung nöthigen, zur Mundart seiner Schüler hinabzusteigen. Dieselben Dinge werden dann ohne alle Beziehung auf Sprachunterricht auch wieder schriftdeutsch ausgedrückt und so entsteht ein Herüber und Hinüber zwischen Volksmundart und Schriftdeutsch, das den Schüler schon ohne allen besondern Sprachunterricht zu einem leidlichen Verstehen des Schriftdeutschen führt. Soll nun aber der Schüler, etwa im Religionsunterricht, selbst sprechen, so wird er sich anfänglich vollständig seiner Mundart bedienen, nach und nach aber wird er in der Unterrichtsstunde mehr und mehr Schriftdeutsches in seine Mundart mischen, schon deswegen weil die Sprüche und Lieder, die er anzuführen hat, der gelesene Text der biblischen Geschichten, die er nachzuerzählen hat, schriftdeutsch sind. Die Sprache des Confirmanden in der Religionsstunde wird sich ganz unwillkürlich von der Sprache, die er mit seinen Genoßen auf der Gaße führt, unterscheiden, wenn auch in vielen Fällen nur der feinere Kenner der Volksmundart

1) Vgl. Th. Hegener in Diesterweg's Rheinischen Blättern, neue Folge Bd. 37, S. 5–27.

den Unterschied warnimmt. So lernt der Schüler nach und nach ein Stück Schriftdeutsch in einer Weise, die mit dem ursprünglichen Erlernen seiner mundartlichen Muttersprache weit mehr Aehnlichkeit hat als mit der Art, wie wir in den Schulen Lateinisch oder Griechisch lernen. In derselben Zeit geht mit dem Erlernen und Ueben des Lesens das Erlernen und Ueben des Schreibens Hand in Hand. Der Schüler schreibt die schriftdeutschen Wörter nach, die ihm der Lehrer an der Tafel vorschreibt, er kopiert nach und nach ganze vorgeschriebene Sätze, man läßt ihn vielleicht auch Sprüche oder Liederverse, die er für den Religionsunterricht zu lernen hat, in ein besonders dazu angelegtes Heft aus seinen gedruckten Büchern abschreiben. So gewöhnt er sich auch von dieser Seite, zumal für das Schreiben, einigermaßen an die schriftdeutschen Formen. Soll er nun aber ohne Vorlage etwas Eigenes zu Papier bringen, so wird er stutzen und selten wißen, wie man dieß angreift. Er bedarf demnach hiezu einiger Anleitung, nicht „zum Auffinden des Gedankeninhalts,“ sondern dazu, wie man gedachte und gesprochene Worte in geschriebene Buchstaben faßt. Den einfachsten Uebergang hiezu vom bloßen Abschreiben des Vorgelegten bildet das Diktieren und das Korrigieren des Diktierten. Es versteht sich von selbst, daß man hiemit nicht zu warten hat bis zur Vollendung der oben angegebenen Uebungen. Vielmehr kann das Diktieren sehr bald mit dem Abschreiben Hand in Hand gehen. Schon bei dem Niederschreiben des Diktierten wird sich die Neigung der Kinder zeigen, die Eigenthümlichkeiten ihrer Mundart geltend zu machen. Noch weit mehr aber und in viel größerer Ausdehnung wird dieß der Fall sein, wenn man sie dann und wann etwas Eigenes, eine kleine nacherzählte Geschichte oder dergleichen zu Papier bringen läßt. Hier wird, auch abgesehen von Ungeschick und Nachläßigkeit, in unzähligen Fällen nicht so geschrieben werden wie das Buch schreibt, sondern so wie der Schüler spricht. Doch wird der Schüler ohne alle besondere Anweisung in der Regel nicht seinen Straßendialekt, sondern er wird die Mischung von Mundart und Schriftdeutsch schreiben, die er in der Schule zu sprechen sich gewöhnt hat. An dieses Mitteldding nun hat in der Volksschule der Unterricht in der Rechtschreibung anzuknüpfen. Er soll allerdings die Sprache, die der Schüler s c h r e i b t, möglichst annähern der Sprache, die er in seinen Büchern l i e s t. Aber nicht diese regelrechte Uebereinstimmung dessen, was der Bauer und Handarbeiter schreibt, mit der Büchersprache

ist die eigentliche Aufgabe der Volksschule, sondern möglichste Geläufigkeit im Schreiben überhaupt, damit nicht hinter Pflug und Ambos die edle Kunst des Schreibens gänzlich wieder vergeßen werde. Der Unterschied zwischen den beiden Zielen wird sich leicht herausstellen. In den Elementarklassen solcher höheren Schulen, die sich zum Ziel setzen, ihre Schüler fehlerloses Schriftdeutsch schreiben zu lehren, wird es eine Hauptaufgabe des Lehrers sein, provinzielle Eigenheiten aus der Schreibung seiner Schüler auszurotten. Man weiß, welche unsägliche Mühe dieß häufig kostet. Dagegen wird für den Volksschullehrer diese Beseitigung provinzieller Eigenheiten eine ganz andere Stellung einnehmen. Die hauptsächlichsten Abweichungen der Hochdeutschen Schriftsprache von ihrer häuslichen Mundart wird er seinen Schülern allerdings einprägen. So werden z. B. in niederdeutschen Gegenden die Schüler den wesentlichen Unterschied zwischen den niederdeutschen und hochdeutschen Konsonanten theils durch Gewöhnung, theils durch ausdrückliche Anweisung zu lernen haben. Aehnlich verhält es sich mit den wesentlichsten Eigenthümlichkeiten des mundartlichen Vokalismus in den meisten Deutschen Gegenden. Aber selbst in diesen Dingen wird der Lehrer die Einmischung der einen oder anderen mundartlichen Form sehr glimpflich behandeln. Denn er wird sich wohl hüten, nach Art der früheren Unwißenheit den Schülern die Formen ihrer Mundart als Sprachfehler zu bezeichnen. Er wird sich vielmehr damit begnügen, ihnen zu sagen: So spricht man wohl, aber so schreibt man nicht. Was aber vollends über diese Hauptabweichungen hinausgeht, das wird der Lehrer theils gar nicht berühren, theils wird er es in einer Weise thun, die nicht darauf ausgeht, das schriftdeutsch Richtige mit der eisernen Strenge durchzuführen, die in höheren Schulen allerdings heilsam und nothwendig ist.

Aber ist das nicht ein abscheuliches Gemisch von Schriftsprache und Mundart, das wir dem Arbeitsmann zu schreiben gestatten wollen? Antwort: Er thuts doch, wir mögens gestatten oder nicht gestatten. Was aber die vermeintliche Abscheulichkeit dieses Mischens von Schriftsprache und Mundart betrifft, so thut der Bauer, wenn er schreibt, damit nichts Anderes als was wir Alle mehr oder weniger thun, wenn wir sprechen. Die gesprochene Sprache der Gebildeten hält sich überall in einer gewissen Mitte zwischen der Büchersprache und der landschaftlichen Mundart. Sie thut dieß selbst da, wo der Gebildete mit Bewußtsein bald mit seinen

engeren Landsleuten seinen Dialekt, bald mit anderen Deutschen schriftdeutsch spricht. Behielte nicht auch in solchen Fällen die landschaftliche Mundart einen gewissen Einfluß, so müßte man einen schriftdeutsch sprechenden Basler von einem schriftdeutsch sprechenden Hamburger nicht unterscheiden können. Es ist hier nicht der Ort, näher einzugehen auf die eigenthümliche Art, wie sich die Sprache des Gebildeten ganz unwillkürlich bald mehr dem strengen Bücherdeutsch nähert, z. B. auf der Kanzel oder auf dem Katheder, bald sich eine größere Beimischung mundartlicher Eigenthümlichkeiten gestattet, z. B. im Gespräch mit Seinesgleichen, bald endlich ein entschiedenes Uebergewicht der Mundart zeigt im Verkehr mit Taglöhnern und Werkleuten. Ich führe dieß nur an, um darauf hinzuweisen, wie der *schriftliche* Ausdruck der einzelnen Bauern und Handarbeiter je nach Anlage, Schule und Umgebung sich in ähnlicher Weise bald mehr der Büchersprache, bald mehr der Mundart nähert, ohne daß man dieß bei sonst gesunder und ungezierter Natur tadeln darf.

---

## Drittes Kapitel.

### Das Deutsche auf dem Gymnasium.

Unter dem Begriff des Gymnasiums faßen wir alle die Schulen zusammen, deren Hauptaufgabe das Lehren des Lateinischen und Griechischen ist, von den ersten Elementen des Lateins bis zum Abgang auf die Universität. Welche Stellung soll nun auf diesen Anstalten der Unterricht im Deutschen einnehmen? Haben wir im vorigen Kapitel die Ansichten über den Deutschen Unterricht auf Volksschulen sehr getheilt gefunden, so wird das Gewirr der Meinungen über die Behandlung des Deutschen auf Gymnasien fast noch ärger. Während die Einen von der Einführung eines umfaßenden, vielstündigen Deutschen Unterrichts eine neue Aera der Gymnasien erwarten, wollen die Andern den Unterricht im Deutschen ganz von den Gymnasien verbannen; und man kann nicht läugnen, daß die Letzteren bisweilen an ihre Austreibung des Deutschen Unterrichts fast eben so große Hoffnungen für die Zukunft unsres Geschlechts knüpfen wie die Ersteren an dessen Einführung. Wir werden den rechten Weg durch diesen Irrgarten am sichersten finden, wenn wir einerseits die wesentliche

Bestimmung des Gymnasiums, andrerseits die Aufgabe, welche die Schule überhaupt in Bezug auf die Deutsche Sprache hat, recht klar ins Auge faßen.

Was ist die Bestimmung des Gymnasiums? Unseren künftigen Pfarrern, Richtern und Aerzten die Anfangsgründe der höheren allgemeinen Bildung zu geben. Das ist die wirkliche Sachlage. Gegenüber den künftigen Theologen, Juristen und Medicinern ist die Zahl der Gymnasialschüler, die auf keine dieser drei praktischen Berufsarten lossteuern, ganz unerheblich. Die weitere Frage ist also nur: Was gehört zu der allgemeinen höheren Bildung des Pfarrers, Richters und Arztes? Ich setze voraus, daß meine Leser mit mir in den klassischen Studien die wesentliche Grundlage der allgemeinen Bildung für diese drei Stände sehen. Denn wer dieß bestreitet, den kann ich hier weder widerlegen, noch berücksichtigen. Einen besondern Nachdruck aber muß ich gleich hier am Eingang darauf legen, daß das Gymnasium die A n f a n g s g r ü n d e der höheren allgemeinen Bildung zu geben hat. Unsre Gymnasien haben sich der thörichten Zumuthung glücklich erwehrt, die künftigen Pfarrer, Richter und Aerzte unmittelbar für ihren praktischen Lebensberuf abzurichten. Weniger aber haben sie sich häufig vor einem anderen Irrthum bewahrt, vor dem Irrthum, als hätte das Gymnasium die formale Bildung seiner Schüler a b z u s c h l i e ß e n. Dieser Irrthum gereicht den Gymnasien wie der allgemeinen Bildung gleichmäßig zum Verderben. Er steckt dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele, stumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen ab und liefert nach all den großen Redensarten den Universitäten ein Geschlecht, dessen überreizter Gaumen die höhere Bildung mit Ekel von sich weist. D a s G y m n a s i u m h a t a u c h i n f o r m a l e r H i n s i c h t n i c h t v o l l e n d e t e M ä n n e r, s o n d e r n g u t v o r b e r e i t e t e u n d l e r n b e g i e r i g e S t u d e n t e n z u b i l d e n.

Wir werden im Verfolg sehen, inwiefern diese Bemerkungen gerade für den Deutschen Unterricht von besonderem Belang sind. Hier müßen wir zunächst die eben angegebene Bestimmung des Gymnasiums mit der Aufgabe zusammenhalten, die wir im ersten Kapitel dem schulmäßigen Betrieb der Deutschen Sprache gestellt haben. Wir setzten die Aufgabe der Schule in die Ueberlieferung der Hochdeutschen Schriftsprache und fanden die Grenze des Deutschen Unterrichts in den verschiedenen Schulen darin, in wie weit sich die in diesen Schulen gebildeten Stände an der Schriftsprache und deren Literatur betheiligen sollen. Diese Bestimmung

auf das Gymnasium angewandt macht dadurch einige Schwierigkeit, daß das Gymnasium den Ständen, deren Schule es ist, nur die erste Hälfte ihrer Bildung gibt, während die zweite der Universität vorbehalten bleibt. Faßen wir nun zuvörderst die ganze Bildung unsrer Geistlichen, Richter und Aerzte zusammen, so wird sie in Bezug auf die Hochdeutsche Schriftsprache und deren Literatur etwa in Folgendem bestehen: Für den eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch soll die Hochdeutsche Schriftsprache diesen Ständen wo möglich so zur zweiten Natur werden, daß sie ihrer in derselben Weise mächtig sind wie der schriftlose Mensch im mündlichen Verkehr seinen Dialekt zu handhaben weiß. In Bezug auf die neuere Deutsche Literatur bilden diese Stände den wesentlichsten Theil des Publikums. Für sie haben unsre großen Dichter und Prosaiker ihre Werke zwar nicht ausschließlich, aber doch vorzugsweise geschrieben. So weit demnach die Sache nicht dem Leben selbst überlaßen werden kann, wird die Schule die Vermittlerin zwischen unsern großen Schriftstellern und den studierenden Ständen sein müßen. Endlich tritt auf der Universität die wißenschaftliche Behandlung unsrer Sprache und Literatur ein, und auch hiezu wird das Gymnasium die elementare Vorbereitung zu geben haben.

### 1) Die Bildung des Deutschen Styls auf Gymnasien.

Wenn der Knabe, etwa im neunten Lebensjahre, Latein zu lernen anfängt, so soll er nach einer hergebrachten Forderung das Deutsche ohne Verstöße gegen die Orthographie schreiben. Allein diese Forderung gehört zu denen, die ungefähr gerade so oft aufgestellt wie nicht erfüllt werden. Die unteren Klassen Lateinischer Schulen werden also die Uebungen in der Deutschen Rechtschreibung fortzusetzen haben. Der Charakter dieser Uebungen wird sich schon in den Elementarklassen gelehrter Schulen von dem Betrieb des Deutschen in der Volksschule dadurch unterscheiden, daß die gelehrte Schule sich unbedingte Fehlerlosigkeit im Gebrauch der Deutschen Schriftsprache zum Ziel setzt. Dafür aber hat die gelehrte Schule in ihrem acht bis zehnjährigen Cursus auch so viele Mittel, sowohl diese Fehlerlosigkeit als den nöthigen Grad von Gewandtheit im Gebrauch der Deutschen Schriftsprache zu erreichen, daß sie zu diesem Behuf weder in Deutscher Grammatik noch in Deutscher Stylistik besondere zusammenhängende Lektionen nöthig hat. Hier aber wird bis auf den heutigen

Tag in vielen Lateinschulen fast eben so grausam wie in den oben geschilderten[1] Volksschulen gegen Jakob Grimms treffende Scheltworte gesündigt. „Die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister sollen den tief angelegten nach dem Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebenden Wachsthum der Muttersprache lenken und fördern.“[2] Und zwar greift auch hier der Schaden der neuen, vielgerühmten „organischen Methode“ noch weit tiefer als der alte trivialgrammatische Schlendrian, den Grimm im Jahr 1818 noch allein vor Augen hatte.

Wie soll nun aber der Schüler zu der von uns geforderten Richtigkeit und Gewandtheit im Gebrauch der Deutschen Schriftsprache geführt werden? Abermals möglichst ohne besonders hierauf gerichtete Absicht, Hand in Hand mit der Bildung und Entwicklung seines Geistes überhaupt. Es ist ein unbestreitbares Verdienst von Friedrich Thiersch, recht nachdrücklich darauf hingewiesen zu haben, daß der Deutsche Styl auf gelehrten Schulen nicht durch Deutsche Grammatiken und Stylistiken erzeugt, sondern nur im Gefolge und im Verein tüchtiger klassischer Studien gezeitigt werde.[3] „In den untern Klassen der Vorbereitungsschulen, welche die lateinische Formenlehre üben, wird ein aufmerksamer Lehrer ohne Mühe die Aehnlichkeit und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Formenbildung bemerklich machen.“[4] „Beginnen in den höhern Vorbereitungsklassen die Uebersetzungen aus dem Lateinischen, so haben Lehrer und Schüler eine doppelte Gelegenheit zu sehr fruchtbarer Behandlung der deutschen Sprache, sowohl bei den mündlichen als bei den schriftlichen Verdeutschungen.“[5] Seitdem hat sich bei den tüchtigsten Männern immer mehr die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß auf gelehrten Schulen die praktische Handhabung der Muttersprache das Gesammtergebnis alles und jedes dort ertheilten Unterrichts sei, und wäre nicht der Deutschen Gründlichkeit zu Liebe auch der „organische“ Irrweg erst noch durchzuprobieren gewesen, so wären wir vielleicht jetzt von jenem ganzen Unfug befreit. Recht klar hat Hiecke[6] in seinem lehrreichen Buch über den Deutschen

1) S. o. S. 102; 103.

2) S. o. S. 97.

3) Friedrich Thiersch, Ueber gelehrte Schulen IV. (1826) S. 338.

4) Ebend. S. 349.

5) Ebend. S. 351.

6) Obwohl er in der Forderung eines besonderen Deutschen Unterrichts gegen Thiersch ist.

Unterricht auf Deutschen Gymnasien die Ansicht ausgesprochen, daß der Unterricht in der Muttersprache „durch alle Lectionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten, sich hindurchzieht." „Die Lehrer jedes Faches, sagt Hiecke, —, ertheilen, auch ohne dieß zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache."[1] Mit dem tiefsten Sinn für seinen Gegenstand aber hat Philipp Wackernagel in seinem reichhaltigen Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache diese Ansicht durchgeführt.[2]

Die Mehrzahl der Knaben, die ein Gymnasium zu besuchen pflegen, findet sich schon beim Eintritt in die Schule der Deutschen Schriftsprache gegenüber in einem anderen Verhältnis als die große Masse der Volksschüler. Die Schüler des Gymnasiums gehören nämlich erfahrungsmäßig ihrer Mehrzahl nach Familien an, in denen sie von Jugend auf eine Sprache sprechen hören, die der Schriftsprache um ein gut Theil näher steht als die Mundart der Eltern, deren Kinder die Hauptmasse der Volksschulen bilden. Im Gymnasium hört dann der Schüler acht bis zehn Jahre lang von seinen verschiedenen Lehrern ein Deutsch sprechen, das in den meisten Fällen noch näher an die Büchersprache hinanrückt als die Sprache seines Hauses. Er selbst wird angehalten, über die verschiedenartigsten Dinge in einer Sprache Rede und Antwort zu geben, die von der Mundart nur noch eine gewisse Färbung an sich trägt, in den wesentlichsten Beziehungen aber sich der Schriftsprache anschließt. So lebt sich der Zögling des Gymnasiums auch ohne besondere Unterweisung in den mündlichen Gebrauch der Hochdeutschen Schriftsprache ein.

Das Gymnasium soll aber seinen Schülern die Hochdeutsche Schriftsprache nicht bloß wie eine zweite Mundart einpflanzen, sondern es soll seine Schüler auch anleiten, den schriftlichen Gebrauch von der Bücher-

1) Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch von R. H. Hiecke. Leipzig 1842. S. 27. Ich befinde mich dem Buch von Hiecke gegenüber in einer sonderbaren Lage. Daß der Verfaßer mit warmer Liebe zur Sache und mit reicher Kenntnis seines Gegenstandes geschrieben habe, wird kein Unbefangener läugnen. Aber während Manches mir wahrhaft aus der Seele geschrieben ist, scheint mir Anderes in solchem Grade verwerflich, daß ich fast glaube, der Verfaßer selbst wird noch davon zurückkommen.

2) Der Unterricht in der Muttersprache. Von Dr. K. E. Ph. Wackernagel. Vierter Theil des Deutschen Lesebuchs. Stuttgart 1843. Ich darf wohl bei allen meinen Lesern voraussetzen, daß sie diese vortreffliche Schrift kennen.

sprache zu machen, den das Leben von ihnen verlangt. Was die Schule hiefür zu leisten vermag, wird sich theils auf den schriftlichen Ausdruck, theils auf die Anordnung der Gedanken beziehen. Zur Bildung des schriftlichen Ausdrucks haben zwei Mittel zusammmenzuwirken: Die Uebersetzung der Griechischen und Römischen Klassiker ins Deutsche und das Lesen der Deutschen Klassiker. Das Uebersetzen der antiken Meisterwerke ist eine Schule für die Gewandtheit und Gediegenheit des Ausdrucks wie es keine zweite gibt. Die Verirrung aber, zu der diese Uebungen verkehrt betrieben führen könnten, die steife Nachbildung des Griechischen und Römischen mit Verletzung des Deutschen Sprachgeistes, diese Verirrung wird verhütet durch das Lesen unsrer Deutschen Klassiker. Da aber die Rückwirkung der Deutschen Lektüre auf den Ausdruck des Schülers nur dann eine heilsame ist, wenn sie sich von selbst ergibt, so ist darüber auch nichts weiter zu bemerken als was ich im folgenden Abschnitt über das Lesen der Deutschen Klassiker auf Schulen zu sagen habe.

Was soll die Schule für den zweiten Punkt thun, für die Anleitung zu einer richtigen Ordnung der Gedanken? Vor allen Dingen ist hier zu warnen, daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die ganz und gar nicht ihres Amts sind, oder vollends Dinge erstrebe, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern einzig und allein das Werk der Natur sind. Auch hier wird uns nichts so sicher vor Ueberspanntheiten bewahren als wenn wir den Zweck der Schule scharf im Auge behalten. Nicht Schriftsteller hat die Schule zu bilden, auch nicht künftige Schriftsteller, sondern Männer, die im praktischen Leben von der Deutschen Schriftsprache den Gebrauch zu machen wißen, den ihr Beruf von ihnen fordert. Nicht als wenn die Schule ihren idealen Boden verlaßen und bei ihren Aufgaben den Maaßstab des praktischen Nutzens anlegen sollte, aber gerade darin liegt die schwierigste, aber auch edelste Aufgabe der Schule, mit ächter Selbstbescheidung das Maaß der allgemeinen Bildung dem künftigen Lebensberuf ihrer Schüler anzupaßen.

Um den Schüler zur richtigen Ordnung der Gedanken anzuleiten, werden zu den Uebersetzungen aus den Alten Versuche in eigenen Deutschen Ausarbeitungen hinzutreten müßen. Die groben Verirrungen, in die man auf diesem Gebiet gerathen war, beginnt man jetzt mehr und mehr einzusehen. Themata, die weit über die Faßungskraft des Schülers hinausliegen, Anleitung zu leerem Geschwätz oder gar zu eitler

Schönrednerei findet man in mehr als einem Buche, das sich einer weiten Verbreitung auf unsern Schulen erfreut. Gegenwärtig aber begegnen sich Männer sonst sehr verschiedener Ansicht in der Erkenntnis des Uebels, nur über die Mittel zur Abhilfe sind die Meinungen noch sehr getheilt. Um dem verderblichen Producieren des jugendlichen Alters vorzubeugen, schlägt man mit Recht vor, die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler möglichst an ihre Lektüre anzuschließen. Wenn man aber die Deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise an ihre Deutsche Lektüre anknüpfen will, so muß ich dieß als eine neue und gefährliche Verirrung bezeichnen, obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden. Wenn irgendwo, so zeigen sich hier recht handgreiflich die unschätzbaren Vortheile, die das Studium der Griechischen und Römischen Klassiker unsrer Jugendbildung gewährt. Ganz abgesehn von allen andern Gründen, liegt gerade für unsern Zweck ein Hauptvorzug der Griechischen und Römischen Vorbilder darin, daß sie bei der Verschiedenheit der Sprache und dem weiten Abstand der Zeiten viel weniger zu unmittelbarer Nachahmung verlocken. „Durchaus in einer großen Ferne von uns stehend, sagt ein gründlicher Vertreter gesunder Bildung, laßen sie uns, wie anhaltend wir uns auch mit ihnen beschäftigen mögen, bei weitem uneingenommener, als das uns gleichzeitige, oder der Zeit nach nähere, das, je mehr es uns gefällt, desto mehr unsere Selbständigkeit gefährdet, und uns zu unabsichtlicher Nachahmung hinreißt." [1] Der Werth oder die Verwerflichkeit der Aufgaben, die man im Anschluß an die antike Lektüre stellt, bestimmt sich danach, ob sie dem Einfachen und Elementaren angehören, was man von jedem klassisch Gebildeten, sei seine natürliche Art und Begabung welche sie wolle, fordern kann: Auszüge aus geschichtlichen Büchern, gedrängte Nacherzählung einer ausführlicheren Quelle, vielleicht auch Zusammenarbeiten verschiedener Quellen, endlich zergliedernde Uebersichten über eine Rede des Cicero oder Demosthenes oder über einen leichteren Platonischen Dialog. Neben diese Arbeiten, bei welchen dem Schüler das ganze Material in die Hand geliefert wird, mögen dann bisweilen, aber selten, wirklich freie Ausarbeitungen der Schüler über vernünftig gewählte Themata treten. Je seltener man diesen schlüpfrigen Weg versucht, um so leichter wird man sich vor den verkehrten

1) Sammlung etlicher Vorträge des Präsidenten von Roth. München 1851. S. 119.

Themen hüten, die wegen des oft und ohne Noth beklagten Mangels an Stoff auch manches beßere Buch nicht über Bord wirft. [1]

Schließlich haben wir noch die Frage zu besprechen, ob das Gymnasium durch Lehre und Uebung eine eigentliche und ausdrückliche Anleitung zu Deutscher Beredsamkeit geben soll. Faßt man diese Frage in ihrer ganzen Strenge, so wie sie ein Grieche in der Zeit des Demosthenes oder ein Römer in der des Cicero verstanden haben würde, so stehe ich nicht an, sie mit Nein zu beantworten. Redner zu bilden, kann durchaus nicht die Aufgabe des Gymnasiums sein. [2] Meint man aber damit nur, einerseits daß dem Schüler die Zunge gelöst, andrerseits daß er angeleitet werden soll, seine Gedanken gehörig zu ordnen, so ist dieß theils schon im Bisherigen zugegeben und besprochen, theils werden auch einige weitere Bemühungen nicht ohne Frucht sein, wofern man sich nur hütet, Schwätzer und improvisierende Sophisten zu ziehen. Sprechen lernt der Schüler in allen Unterrichtsstunden, wofern nur der Lehrer ihn gehörig in Thätigkeit zu setzen weiß. Ganz besonders aber wird sich das mündliche Uebertragen der alten Autoren zu einer Schule des treffenden und gewandten Ausdrucks eignen. Man nehme in der obersten Klasse eine leichtere Schrift Ciceros und laße diese in der Art vom Blatt übersetzen, daß jeder Satz nach ganz kurzem Besinnen ohne Nachbeßern, Stocken und Wiederholen in gutes Deutsch gebracht werden muß. [3]

In wie weit die theoretische Rhetorik auf das Gymnasium gehöre, ist eine viel besprochene Frage. Wir könnten uns hier am leichtesten aus der Sache ziehen, wenn wir erklärten, diese Frage gehöre gar nicht zum Deutschen Unterricht. Denn jedenfalls wird Alles, was von theoretischer Rhetorik in den Gymnasialunterricht aufgenommen wird, sich auf das engste an die antike Lektüre anzuschließen haben. Weil aber gerade manche Lehrer des Deutschen sich in der Behandlung der Rhetorik auf

1) Sehr gute Bemerkungen enthält u. A. das Buch von Bomhard: Materialien zu Stil-Uebungen für die höheren Classen der Gymnasien. Ansbach 1844. Aber auch von den dort behandelten Themen würden wir einige nicht gelten laßen.

2) Vgl. hierüber den gediegenen Aufsatz von Dr. Campe in Neu-Ruppin, in Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1851. Febr. S. 82—112. Doch scheint mir der Schluß S. 111 nicht recht zu stimmen mit dem, was S. 95 sq. so überzeugend auseinandergesetzt wird.

3) Vorschlag des Präsidenten von Roth.

Gymnasien arge Uebertreibungen haben zu Schulden kommen laßen, so will ich auch hier wieder mit allem Nachdruck auf die Einhaltung des bescheidensten Maaßes dringen.

### 2) Die neuere Deutsche Literatur auf dem Gymnasium.

Mit dem Ausdruck „Neuere Deutsche Literatur" bezeichnen wir hier die Deutsche Literatur seit Klopstock und Lessing. Bei der Frage, welche Stellung das Gymnasium dieser Literatur gegenüber einzunehmen hat, befinde ich mich in einer eigenthümlichen Lage. Eine fast unübersehbare Menge von Schriften beschäftigt sich mit diesem schwierigen Problem; aber während der Eifer, mit dem sie die gute Sache unsrer Literatur vertreten, bei den meisten unter ihnen Anerkennung verdient, muß ich zu meinem Bedauern sagen, daß ich mit der Art und Weise, wie sie die Deutsche Literatur auf dem Gymnasium betreiben wollen, in wesentlichen Punkten nicht übereinstimmen kann.

Soll das Gymnasium von der Deutschen Literatur überhaupt Notiz nehmen, oder soll man es dem Zufall überlaßen, ob seine Schüler die Namen Goethe und Lessing kennen lernen oder nicht? Ich glaube, diese Frage können wir gegenwärtig als entschieden ansehen. Denn auch die strengsten Rigoristen unter den jetzt lebenden Schulleuten werden es schwerlich gut heißen, wenn ein Candidat der Theologie, wie das in neuerer Zeit noch vorgekommen sein soll, bei der Erwähnung Lessings ganz unbefangen fragt: Wer ist das, Lessing? Hat er etwas geschrieben?[1] Oder wenn ein Studiosus, der schon mehrere Jahre auf der Universität zugebracht hat, einen Professor bittet, ihm „Schulmeisters Lehrjahre von Goethe" zu leihen. Dergleichen ist aber nicht bloß möglich, sondern man darf sich auch gar nicht darüber beschweren, so lange man die Deutsche Literatur auf den öffentlichen Schulen ganz ohne Berücksichtigung läßt. Denn der Einwand, daß alle dieß sich ohne Zuthun der Schule von selbst machen müße, könnte nur von solchen erhoben werden, die einerseits alle Kinder aus niederen Ständen vom Studieren ausschließen wollten und andrerseits sehr wenig Kenntnis von dem wirklichen Leben unsrer

1) Aus mehrfachen Gründen bemerke ich ausdrücklich, daß dieß Specimen Eruditionis nicht Bayern, sondern einem anderen Deutschen Lande angehört.

sogenannten Gebildeten hätten. Die Frage kann also immer nur die nach dem Wie und nach dem Wie viel sein.

Gegenüber den Verächtern der Deutschen Literatur hat sich nun in neuerer Zeit ein ungeahnter Eifer für deren schulmäßige Betreibung erhoben. Leider aber hat derselbe, wie das in solchen Fällen häufig geschieht, vielfach über sein Ziel hinausgeschoßen. Statt sich zu begnügen mit dem Möglichen, das noch dazu in unsrem Fall recht deutlich das einzig und allein Wünschenswerthe ist, hat man in seinen Forderungen das Alter der Schüler, die Bestimmung der Schule und das Wesen der Poesie gleichmäßig verkannt. Den Beweis des Gesagten führe ich absichtlich nicht aus den Aeußerungen untergeordneter Nachsprecher, sondern aus den Schriften anerkannter Pädagogen, deren anderweitige Verdienste ich damit keineswegs anfechten will. Viehoff in seiner Beurtheilung [1] von Schäfers Auswahl Goethescher Gedichte spricht sich über das Verhältnis der Schule zu Goethes lyrischen Gedichten folgendermaßen aus: „Das Wichtigste für die Schule scheint es mir zu sein, dem Lehrling ein Gesammtgemälde von dem Bildungsgange, den Goethe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden (man erlaube mir, meine eigenen Worte aus der Mager'schen Revue zu wiederholen) die Metamorphosen, die Goethes Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Kulminiren, Sinken, die verschiedenen Interessen, die ihn nacheinander bewegten, [2] die verschiedenen Dichtungsformen, die er nacheinander kultivirte, die allmälige Vervollkommnung dieser Formen, seine produktiven, wie seine unproduktiven Perioden — alles dies würde sich dem Schüler von selbst anschaulich darstellen." Und Hiecke, nachdem er eine Anzahl ästhetischer Themata zur Bearbeitung durch die Schüler vorgelegt hat, darunter z. B. Zusammenstellung der Charaktere von Weislingen und Clavigo, fährt dann fort: „Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu Höhen, die eine immer weitere Umsicht verstatten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der in der Schule oder privatim gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhangs mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange, — Erörterungen, die natürlich

1) Im Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. Hgr. von L. Herrig und H. Viehoff. Jahrg. I. Bd. 1. Elberfeld 1846. S. 197.

2) NB.!

dem Lehrer zufallen, — eben so interessant als faßlich sein."[1] Daß dieß für das Gymnasium völlig unstatthafte Bestrebungen sind, das zu beweisen scheint mir viel leichter als sich eine Vorstellung davon zu machen, wie sich ein so verständiger und begabter Mann wie Hiecke zu solchen Ueberspanntheiten hat versteigen können. Mit Recht dringt Hiecke an einer anderen Stelle seines Buches[2] darauf, daß neben Lessing hauptsächlich Goethe und Schiller es sind, die dem nachwachsenden Geschlecht lebendig erhalten werden müßen. Wie soll nun Gymnasiasten die „Weltansicht und der Bildungsgang" Goethes oder auch Schillers in solcher Weise dargelegt werden, daß man ihre einzelnen Werke, den Egmont[3] oder den Wallenstein, daraus entwickelt? Was Goethe betrifft, so rechnet auch Hiecke den Faust nicht zur Gymnasiastenlektüre. Wie soll man aber Goethes „Weltansicht und Bildungsgang" Leuten darlegen, die den Faust nicht gelesen haben, auch gar nicht lesen können? Für Schiller dagegen ist bekanntlich, sowohl was seine Weltansicht, als was seinen Bildungsgang betrifft, die Kantische Philosophie ein sehr wesentliches Moment. Wie soll man aber Schillers Verhältnis zur Kantischen Philosophie vor Leuten erörtern, die diese Philosophie weder kennen, noch kennen sollen?

Wie ist man nun zu dieser überspannten Behandlung unserer Deutschen Dichter gekommen, die uns nur deswegen nachgerade weniger anstößig wird, weil der Mensch sich auch an das Wunderlichste gewöhnt? Die Antwort wird uns einen zwar etwas anderen, aber doch ähnlichen Misgriff zeigen, wie wir ihn oben in Beckers Schulbetrieb der Deutschen Grammatik fanden. Als man zuerst die Deutsche Literatur in den Bereich der gelehrten Schule zog, geschah dieß hin und wieder auf Kosten gründlicher und anstrengender antiker Studien. „War nun, sagt Thiersch,[4] in den untern Classen die Neigung zu der Sprache durch den tödtlichen Hauch eines geistlosen Formularwesens getroffen worden, so ließ man jetzo die Jugend mit den Poeten und Prosaschreibern unserer Literatur in der Schule lustwandeln. Heute wird aus Hölty oder Bürger deklamirt, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es

1) Hiecke, der deutsche Unterricht S. 181.

2) Ebend. S. 107.

3) Vgl. ebend. S. 180.

4) Ueber gelehrte Schulen, 1826, IV. S. 340.

war ein fortgehender Fest- und Feyertag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet.“ Was war nun zu thun? Sollte man die Deutschen Klassiker ganz wieder aus der Schule hinausweisen? Das gieng doch nicht. Da blieb denn glücklich noch die Auskunft: Man muß die Deutschen Dichter gerade so behandeln und zerarbeiten wie die Griechischen und Römischen, dann sind sie ein würdiges Schulobjekt. Keiner unsrer Dichter eignet sich zu dieser Behandlung so trefflich wie Klopstock. Seine Messiade ist daher in der Schule selbst zu lesen, „mit Benutzung einer wohlgeordneten und durch zweckmäßige Anmerkungen erläuterten Chrestomathie aus derselben.“ [1] Ganz besonders aber sind es Klopstocks Oden, deren bekannte Dunkelheit dem philologischen Interpreten eine erwünschte Handhabe bietet. „Die Behandlung ist wie eines lateinischen oder griechischen Werkes, nur daß sie rascher gehen kann, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnismäßig geringer sind, und nur die Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung übrig bleibt.“ [2] Je mehr nun, wie billig, bei den Vertheidigern des Deutschen Unterrichts Klopstock in den Hintergrund, Goethe und Schiller aber in den Vordergrund traten, um so mehr fielen „die Schwierigkeiten der Sprache“ hinweg, und es galt nun seine Kunst an „der Schwierigkeit in den Gedanken und ihrer Verbindung“ zu zeigen. Aber auch hier boten die meisten Werke unsrer beiden großen Dichter dem, der zu ihrer Lesung berufen ist, gar keine besondern Schwierigkeiten, wenn er sich nämlich begnügte, sie so zu lesen wie ein schlichter Mensch Poesien liest. Ganz anders aber war die Sache, wenn man darauf ausgieng, diese Dichtungen verstandesmäßig zu zergliedern, den Zusammenhang der einzelnen Scenen und Akte, ihre Beziehung auf „die Idee“ des Ganzen nachzuweisen u. s. w. Da ist dann kein Gedicht so einfach, keine Entwicklung so klar, es bleibt immer noch etwas zu interpretieren; und diesen Weg hießen deshalb viele unsrer Lehrer der Deutschen Sprache willkommen. Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zu-

1) Ebend. S. 355.

2) Ebend. S. 356. Die Verdienste Friedrich Thiersch's um gründliche klassische Schulbildung bedürfen meines Lobes nicht. Was seine Ansichten über den Deutschen Unterricht betrifft, so habe ich oben (S. 122) eine verdienstliche Seite derselben anerkannt, und weiter unten wird noch eine zweite zu rühmen sein. Bei der Behandlung der Deutschen Dichter aber hat sich der hochgeachtete Pädagog durch das Accessorium über das Principale verblenden laßen.

gänglich, wenn er sie mit Hilfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehreremale vorgelesen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelnheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit.

„Dann, heißt es bei Hiecke,[1] giebt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen der Einzelnen und in dessen Entwickelung werfen läßt. Uebrigens wird der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann aufmerksam zu machen, mit welchem Punkte der ganzen Handlung das Gedicht beginnt, und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß), den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartheien und diese wieder in ihre Theile geschieden. Umfang dieser Partheien und Vertheilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird bemerklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene der Handlung, wo ein solcher statt findet. Z. B. die Acte in Klein Roland ließen sich so bezeichnen: 1) Klein Roland und Frau Bertha, 2) König Karl und sein Hof, 3) König Karl mit seinem Hofe, und Klein Roland, 4) König Karl, Klein Roland und Frau Bertha, 5) Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Acten sind mit den vorigen durch Uebergänge verknüpft, und welches sind diese Uebergänge?"

Wenn es so in den „ersten Stadien" der „untern Classen"[2] aussieht, so mag man leicht ermeßen, wie das weiter geht. In den obersten Klassen hat man dann aber auch etwas erreicht. Da bearbeiten die Schüler die Themata: „Ist die Scene mit Montgomery überflüssig?" „Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?" — „Ueber die ächt dramatische Einwebung der Vorfabel in

1) Der deutsche Unterricht S. 151.
2) Ebend. S. 150.

der Iphigenie. Sehr geweckte Schüler könnten wohl auch zu untersuchen bekommen, ob nicht eine Umstellung, oder Weglassung dieser oder jener Scene möglich wäre, und, welche Aenderung im frühern oder im spätern Verlaufe ein solcher Versuch voraussetzen oder nach sich ziehen würde." [1] Und auf diesem Wege gelangt man dann endlich zu dem Gipfel des Widersinns, den uns oben die Worte des Herrn Viehoff über Goethes Lyrik und die Schule bezeichnet haben. [2]

Wie bei der Behandlung der Muttersprache, so hat auch bei der einheimischen Poesie die Schule auf den Gang der freien Natur zu achten, um zu erfahren, wie es die große Meisterin vor aller Schule und neben aller Schule mit der Poesie und deren Ueberlieferung hält. Wie war es in den Zeiten, die noch Poesie athmeten wie die Luft? Man lese im Homer, wie Demodokos, „der vielgeliebte Sänger", den König und seine Genoßen durch sein Lied erfreut, und denke sich, was der Sänger, der König und der ganze Kreiß der „langrudrigen, schiffberühmten" Zuhörer gesagt haben würden, wenn ihnen jemand das Lied des Sängers in solcher Weise hätte „zum Bewußtsein bringen" wollen, wie unser Pädagog den Knaben Uhlands Klein Roland zerpflückt. Das Wesen der Poesie und ihre erste höchste Bestimmung bleibt sich aber zu allen Zeiten gleich. Wem dieß die Natur der Sache nicht sagt, der überzeuge sich aus den Worten des größten Deutschen Dichters:

„Dem Glücklichen kann es an nichts gebrechen,
Der dieß Geschenk mit stiller Seele nimmt;
Aus Morgenduft gewebt und Sonnenklarheit,
Der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit.

Und wenn es dir und deinen Freunden schwüle
Am Mittag wird, so wirf ihn in die Luft!
Sogleich umsäuselt Abendwindeskühle,
Umhaucht euch Blumen-Würzgeruch und Duft.
Es schweigt das Wehen banger Erdgefühle,
Zum Wolkenbette wandelt sich die Gruft,
Besänftiget wird jede Lebenswelle,
Der Tag wird lieblich und die Nacht wird helle."

Wie bei der Muttersprache, so beschleicht uns auch bei der einheimischen Poesie zuerst ein gewisses Widerstreben, wenn sie in den Bereich

1) Ebend. S. 179.
2) S. o. S. 128.

der Schule gezogen werden soll. Wie dort, so bedarf auch hier das Unternehmen erst der Rechtfertigung. Denn allerdings, wo die Poesie durch Singen und Sagen mit dem Leben Schritt hält, da wird man nicht daran denken, ihrer Ueberlieferung durch eine schulmäßige Zurichtung des Publikums unter die Arme greifen zu wollen. Aber wie bei der Muttersprache überhaupt, so entspringt auch bei der heimischen Poesie der Grund, weswegen sie in den Umfang der Schule gezogen werden muß, aus dem Gebrauch der Schrift. Poesie der Gegenwart im strengsten Sinn des Worts darf nie ein Gegenstand des Schulunterrichts werden. Wird aber die Poesie eines Zeitalters in Schrift gefaßt, so rückt die fortgehende Zeit leise und unvermerkt von ihr ab, und ehe man es warnimmt, wird das Größte und Schönste, das eben noch in aller Herzen als Gegenwart lebte, dem nachwachsenden Geschlecht zur schwindenden Vergangenheit. Hier nun hat die Schule als Bewahrerin der sich ansammelnden Schätze einzutreten und sie dem neuen Geschlecht zu überliefern und zu vermitteln. Denn es scheint, als hätte Gottes Vorsehung den alternden, schreibseligen Völkern für das, was ihnen an unmittelbarer, aus dem Leben quellender Poesie abgeht, einen Ersatz schaffen wollen dadurch, daß sie ihnen das Beste aller Zeiten zu Stärkung und Genuß in die Hand gibt.

Die erste und wesentlichste Aufgabe der Schule wird nun sein, daß sie die Poesie als Poesie überliefere; und kann sie es eben wegen der Doppelseitigkeit ihrer Aufgabe nicht immer vermeiden, die Poesie zu stören, so hüte sie sich um so sorgfältiger, daß sie die Poesie nicht zerstöre.

Die großartige Entfaltung der Deutschen Literatur von Klopstock bis in die Zeiten der Befreiungskriege tritt uns immermehr in die Vergangenheit. Diese Vergangenheit liegt uns aber so nahe, daß die älteren Männer des Zeitalters die Blüte jener Periode oder doch ihren scheidenden Glanz noch als Gegenwart durchlebt haben. Wie rasch deshalb auch unser Zeitalter auf manchen Gebieten voranschreitet, so wird man doch bei nüchterner Ueberlegung zugeben müßen, daß die wesentlichsten Grundlagen der damaligen und der jetzigen Geistesbildung, so wie die damalige und die jetzige Sprache in allen Hauptsachen dieselben geblieben sind. Wenn also die Schule nur überhaupt ihre Pflicht thut, so wird sie schon ohne alle Rücksicht auf die Deutsche Literatur ihren Zöglingen eine Bildung geben, die sie sehr nahe an das Publikum hinanrückt, für

das Goethe und Schiller dichteten. Die Aufgabe der Schule für die neuere Deutsche Literatur wird demnach weit mehr in der Ueberlieferung als in der Erklärung bestehen. Die Ueberlieferung der Poesie geschieht aber heute noch, troß aller neuen Mittel und Aequivalente, wesentlich durch Singen und Sagen. Für die eigentlich lyrische Poesie fällt deshalb der wichtigste Theil der Ueberlieferung einem richtig geleiteten Gesangunterricht zu, und zwar für die Schüler, die Stimme haben, durch eigene Mitwirkung, für die aber, die keine Singstimme haben, dadurch daß ihnen ihre singenden Mitschüler von Zeit zu Zeit etwas zu hören geben. Die Worte des Gesungenen kennen sie schon. Denn dieselben Lieder, die in der Singstunde gesungen werden, hat ihnen der Lehrer im Deutschen Unterricht vorgelesen, und sind dieselben eine Zeit lang gesungen worden, so werden die geeignetsten unter ihnen von der ganzen Klasse auswendig gelernt und von einigen Schülern hergesagt.

Von dem nicht sangbaren Theil unsrer lyrischen Poesie liest der Lehrer das Beste, was sich für die Altersstufe der Schüler eignet, in der Klasse vor, nach einiger Zeit läßt er die schon gelesenen Gedichte von den Schülern vorlesen und zuletzt das Vorzüglichste auswendig lernen und in der Klasse hersagen. Scheint irgendwo eine sachliche Erklärung nöthig, so gibt sie der Lehrer beim zweiten Vorlesen des Gedichts, und zwar ganz einfach von seiner Seite. Denn hier ist nicht der Ort, das zu thun, was ohnehin fast in allen anderen Unterrichtsstunden geschieht, nämlich Verstandesübungen *mit* den Schülern vorzunehmen. Uebrigens wird man sich besondere Erklärungen meist ersparen können, wenn man einerseits nur solche Gedichte liest, die sich für die Klasse eignen, und andrerseits der fortschreitenden allgemeinen Bildung des Schülers es überläßt, ihm manches anfänglich noch Dunkle von selbst klar zu machen.

In der oberen Hälfte des Gymnasiums mag dann der Lehrer dem gelesenen Gedicht einige Worte über das Leben des Dichters hinzufügen, nicht „um das Gedicht aus der ganzen Weltanschauung des Verfaßers zu erklären", sondern um dem Schüler nach und nach einiges Wesentliche über unsre großen Schriftsteller einzuprägen. Auf diese Art wird den Schülern während eines acht bis zehnjährigen Gymnasialkursus die Poesie unsrer großen Lyriker, so weit sie sich überhaupt für den Schüler eignet, in ziemlichem Umfang nahe gebracht werden. Besondere Stunden, die von Glockenschlag zu Glockenschlag mit diesem Stoffe auszufüllen wären, muß

man nicht ansetzen; derselbe ist vielmehr zu ächter Erholung zwischen die anderen strengen Unterrichtsgegenstände einzuschieben, so daß er nur einzelne Viertelstunden in Anspruch nimmt.[1]

Wie soll es nun aber mit den umfangreicheren Werken unsrer Deutschen Klassiker gehalten werden, mit der epischen und dramatischen Poesie und mit den prosaischen Schriften? Hier wird die Schule auf zwiefache Weise eingreifen. Erstens wird sie die Deutsche Privatlektüre ihrer Schüler zu leiten suchen, und zweitens wird sie die meisterhaftesten Werke Deutscher Dichtung ihren Zöglingen in der Schule selbst nahe bringen. Was die Privatlektüre betrifft, so sprechen wir hier natürlich nicht vom Lesen nützlicher und lehrreicher Bücher geschichtlichen, geographischen oder sonst unterrichtenden Inhalts. Denn die Empfehlung und Beaufsichtigung solcher Lektüre gehört zu den Fächern der Geschichte, Geographie u. s. w. So sehr deshalb auch zu wünschen ist, daß die Lektüre auf diesen Gebieten sich möglichst an die Meisterwerke hält, die durch ihre vollendete Form einen Theil der schönen Literatur bilden, so unterliegt doch ihre Leitung ganz anderen Bedingungen als die poetische Lektüre. Während nämlich bei der ersteren der Lehrer das aufmerksame Lesen des Schülers durch prüfendes und auf den Inhalt eingehendes Besprechen überwachen kann, ist für das Lesen Deutscher Dichter ein solches Verfahren durchaus nicht zu empfehlen. Denn hier hat nur das Werth, was der Schüler gern liest, und über das, was er gern liest, bedarf es keiner examinierenden Kontrole. Der Lehrer hat sich demnach auf guten Rath zu beschränken, und die Wirkung dieses Rathes wird von dem Vertrauen abhängen, das der Lehrer genießt. Außerdem hat das Gymnasium noch für eine gut gewählte Bibliothek zu sorgen, die den Schülern die Bücher liefert, deren Lesung der Lehrer empfiehlt.[2]

1) Im Interesse meines Gegenstandes ist dieß Verfahren ohne Frage das wünschenswertheste. Die Gefahr, daß eine solche Befugnis in der Hand träger und gewißenloser Lehrer zum Misbrauch führen könne, wird sich durch das Einschreiten des Rektors beseitigen laßen. Auch muß die Gefahr nicht so groß sein, wie sie mir selbst bisweilen erschienen ist. Denn sonst würde nicht ein so erfahrener Schulmann wie Thiersch (Gel. Schulen IV, S. 353) ein ähnliches Verfahren in Vorschlag bringen. In den oberen Klassen, in denen das Lesen größerer lyrischer Dichtungen bisweilen eine etwas längere Zeit in Anspruch nehmen würde, wäre natürlich diese Zeit bei dem Maaß, das man überhaupt dem Deutschen Unterricht einräumen will, in Rechnung zu setzen.

2) Hiecke macht S. 68 flgde. seines oft angeführten Buchs sehr beherzigens-

Das wesentlichste Mittel aber, die Privatlektüre der Schüler zum Guten zu leiten, wird immer das sein, daß der Geschmack der Zöglinge in der Schule selbst durch gediegene Lektüre gebildet wird. Dieß geschieht einerseits durch das Lesen der Griechen und Römer, andrerseits durch die Einführung in unsre eigenen großen Dichter. Was aber kann hiefür nach unseren Grundsätzen in der Schule geschehen? Daß die ästhetisch zergliedernde und kommentierende Methode nichts taugt, ist oben zur Genüge dargethan. Auch hier werden wir vielmehr dafür zu sorgen haben, daß dem Schüler die Poesien in ähnlicher Weise nahe gebracht werden, wie sie das Publikum des Dichters empfieng. Stummes, einsames Lesen ist ein bloßer Nothbehelf, beim Epos für den mündlichen Vortrag, beim Drama für die Aufführung. Die letztere zu verschaffen, steht nicht in der Macht der Schule. Denn Gott behüte uns, die Erzeugnisse unsrer großen Dichter zu theatralischen Schulproduktionen herabzuwürdigen. Wohl aber wird die Schule vermögen, dramatische wie epische Poesien den Schülern dadurch aufzuschließen, daß sie ihnen richtig und schön vorgelesen werden.

Man legt mit Recht ein großes Gewicht darauf, daß die Schüler selbst zu gutem und richtigem Vorlesen angeleitet werden. Ich stimme dem vollkommen bei, glaube aber, daß das Vorlesen dramatischer Werke in einem etwas anderen Verhältnis zur allgemeinen Bildung steht als das Vorlesen der anderen Redegattungen. Prosa muß jeder deutlich und richtig vorlesen können, der ein Gymnasium absolviert hat. Gelegenheit, diese Kunst zu üben, bieten fast alle Zweige des Unterrichts, vor allem aber die Geschichtsstunden. Auch das wird man von jedem Gebildeten verlangen können, daß er Deutsche Verse zu lesen weiß. In welcher Art die Schüler dazu anzuhalten sind, haben wir oben bei der Lyrik gesehen. Dagegen scheint mir die Forderung unerschwinglich und gegen die Natur, daß jeder Gymnasiast dahin gebracht werden soll, ein Trauerspiel oder Lustspiel vorlesen zu können. Denn hiezu gehören ganz besondere und keineswegs allzuhäufige Gaben der Natur, die man schlechterdings nicht von jedem Studierenden fordern darf, da man ohne sie nicht nur ein vortrefflicher Pfarrer, Richter und Arzt, sondern auch ein Mann von gründlichster Bildung und tiefstem Sinn für Poesie sein kann. Was ich aber von jedem Gebildeten fordere, ist, daß er im Stande sei, zuzu-

werthe Bemerkungen über die Privatlektüre der Gymnasiasten. In welchen Punkten ich auch diesen Bemerkungen nicht beistimmen kann, ergibt sich aus dem oben Gesagten.

hören und sich daran zu freuen, wenn ein Anderer dramatische Werke gut vorliest. Zu dieser Kunst, zur Kunst, mit lebendigem Antheil zuzuhören, wird also das Gymnasium seine Schüler anzuleiten haben, und es versteht sich von selbst, daß diese Kunst nicht durch Regeln, sondern durch Uebung und Gewöhnung erlernt wird.

Mein Vorschlag geht nun dahin: das Lesen dramatischer Werke und der wenigen hier in Betracht kommenden epischen Gedichte beginnt drei Jahre vor dem Abgang zur Universität. [1] Rechnet man, daß diesem wichtigsten und großartigsten Theil der ganzen neueren Literatur wöchentlich Eine Stunde gewidmet werde, so macht dieß vier bis fünf Stunden im Monat. Ich schlage nun vor, diese vier bis fünf Stunden in jedem Monat auf Einen Tag zu verlegen und an diesem Tag den versammelten Schülern der drei obersten Kurse ein ganzes Drama vorzulesen.

Behält man im Auge, daß hier zunächst nur von der Deutschen Literatur die Rede ist und daß die Uebersetzungen aus fremden Sprachen, die man etwa hinzunimmt, doch aus sehr gewichtigen Gründen immer nur einen mäßigen Bruchtheil des Gelesenen bilden dürfen, so wird man sich bald überzeugen, daß die Zahl der Werke, die hier in Betracht kommen, gar nicht sehr groß ist. Denn erstlich versteht sich von selbst, daß hier nur Werke ersten Ranges mitzählen, und daß die Zeit über diesen Rang entschieden haben muß; zweitens aber wird ein Theil der Werke, welche die genannten Eigenschaften besitzen, durch seine Natur von der Schule ausgeschloßen. Nach mannigfachem Ueberlegen hat sich mir für unseren Gebrauch etwa folgende Liste herausgestellt: Von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea. Von Schiller: Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos. [2] Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu drei Stücke von Shakspeare (etwa Julius Cäsar, Richard II. und Macbeth, aber nicht der Schillersche), Herders Cid, und Ein Stück von Calderon.

1) Für Bayern würde ich sagen: In der dritten Klasse von oben. Aber wegen der verschiedenen Eintheilung der Jahreskurse in anderen Deutschen Ländern wähle ich die obige Bezeichnung, die als Durchschnittszahl keinem Misverständnis unterliegen wird.

2) In manchen dieser Stücke wird man bei öffentlichem Vorlesen vor Gymnasiasten Einzelnes auslaßen müßen. Wer sich dazu nicht entschließen kann, der thut sicherlich beßer, wenn er ein Stück wie Maria Stuart ganz von unsrer Liste streicht, als wenn er den sechsten Auftritt des dritten Akts unverkürzt vorliest.

Auf diese Art würden die Ausländer etwa ein Drittheil des Ganzen bilden, und daß sie dieß Maaß wenigstens nicht sehr stark überschreiten, ist für unsren Zweck eine streng einzuhaltende Forderung. Einige dieser Dichtungen würden etwas mehr als die verlangten 4—5 Stunden in Anspruch nehmen und wären deshalb zweckmäßig zu theilen, aber doch im Lauf von ein oder höchstens zwei Tagen zu lesen. Andere dagegen werden das Maaß von 4—5 Stunden noch nicht erreichen, so daß der durchschnittliche Gesammtaufwand von Zeit doch kaum die Summe von 4—5 Stunden monatlich oder Einer Stunde wöchentlich überschreiten dürfte.

Wir haben 15 Werke genannt und wollen, daß jeden Monat eins derselben den versammelten Schülern der drei obersten Kurse vorgelesen werde. Das gäbe 12, oder will man die längsten Ferien abrechnen, etwa 10—11 Vorlesungen des Jahrs. Da nun diese Vorlesungen sich durch die drei letzten Jahre der Gymnasialzeit erstrecken, so wohnte jeder Schüler 30—36 Vorlesungen bei; er würde demnach die meisten der oben genannten Werke dreimal oder doch zweimal vorlesen hören, und das wird neben allem Uebrigen von sehr heilsamen Folgen sein.

Als eine Schwierigkeit wird man dem entwickelten Plan noch die Frage entgegenstellen: Wer soll vorlesen? Bei der weit verbreiteten irrigen Meinung, als sei es eine Schande, ein Trauerspiel nicht vorlesen zu können, werden sich in manchem Lehrerkollegium vielleicht eher zu viele als zu wenige finden, die sich dieser Aufgabe gewachsen glauben. Tritt aber an die Stelle dieses Irrthums mehr und mehr die richtige Ueberzeugung, daß zum Vorlesen dramatischer Werke ganz specielle Gaben gehören, ohne deren Besitz man recht wohl der vortrefflichste Lehrer im ganzen Lande sein kann, so wird man gern die Aufgabe des Vorlesens den Mitgliedern des Kollegiums überlaßen, die gerade dazu vor Anderen befähigt sind.[1]

So soll also wirklich gar nichts an den bezeichneten Meisterwerken den Schülern erklärt werden? Aufrichtig gesagt bin ich der Meinung,

1) Der Raum gestattet nicht, in die praktischen Einzelheiten des Planes einzugehen. Ich habe sie aber sorgfältig erwogen und glaube demgemäß versichern zu können, daß sie sich bei gutem Willen und billigen Ansprüchen alle überwinden laßen. Wie man die physischen Schwierigkeiten, die sich bisweilen finden werden, am besten beseitigt, ob durch aktweises Abwechseln der Vorleser oder durch Theilung der Stücke; ob man reifere Schüler, die dazu besonderes Talent haben, am Vorlesen betheiligen soll, das Alles sind Fragen, über welche die Erfahrung entscheiden wird.

daß diese Dichtungen ihre große und wesentliche Bestimmung erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause gehn, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken. Gegen diesen Eindruck gehalten aber sind vereinzelte Dunkelheiten über die sie sich keine klare Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet. Will man jedoch, wogegen natürlich nichts einzuwenden ist, den Schülern zum Behuf des eigenen freiwilligen und unkontrolierten Wiederlesens der gelesenen Stücke ein Hilfsmittel an die Hand geben, bei dem sie sich über einzelne sachliche Schwierigkeiten Raths erholen können, so laße man eine kleine Sammlung ganz kurzer und wirklich begehrter Anmerkungen zu den gelesenen Stücken drucken. Diesen Handkommentar mögen sich die Schüler, denen daran liegt, zum Besten ihrer häuslichen Lektüre anschaffen. Auch muß er in einer Anzahl von Exemplaren auf der Gymnasialbibliothek sein, um immer an mehrere Schüler zugleich verliehen werden zu können. Die Art, wie ich mir einen solchen Kommentar denke, will ich an einem einzelnen Beispiel klar machen. Joachim Meyer hat im Programm des Nürnberger Gymnasiums für das Jahr 1840 eine sehr gute Erläuterungsschrift zu Schillers Wilhelm Tell geliefert. Betrachtet man diese Schrift als einen Beitrag zur Deutschen Literaturgeschichte, so ist sie in mehr als einer Hinsicht alles Lobes werth, und ich selbst fühle mich dem fleißigen Herrn Verfaßer für seine sorgfältigen Nachweisungen zu aufrichtigem Danke verpflichtet. Wollte man aber eine Sammlung wünschenswerther Erklärungen für Gymnasiasten schreiben, so dürfte man nur einen sehr kleinen Theil von den Erläuterungen des Herrn Verfaßers ausheben. Einiges nämlich müßen die Gymnasiasten schon so wißen, aus ihren anderweitigen Unterrichtsstunden, z. B. was der Rigiberg ist (S. 42); das meiste Andere aber hat nur für den Interesse, der die Entstehungsgeschichte des Schillerschen Dramas untersucht, und das ist durchaus keine Aufgabe für Gymnasiasten. So ist es z. B. sehr dankenswerth, daß der Herr Verfaßer aus Scheuchzer eine Stelle beibringt, die Schiller den Anstoß zum Lied des Fischerknaben gegeben haben mag. Aber wem Schillers Lied ohne das Citat aus Scheuchzer verschloßen bleibt, dem wird es besagtes Citat auch nicht aufschließen. Im Gegentheil hat Schiller den Sinn der alten Sage so tief erfaßt, daß er weit über die trockene und nüchterne Darstellung, die der ehrliche Scheuchzer davon gibt, hinausgreift. Und

wenn dem Jüngling, der die Eingangsscene des Tell liest, ohne alle Kommentare Erinnerungen auftauchen an die Mährchen seiner Kindheit, an die Nixen und Waßermänner, an das spiegelklare Gewäßer oder an den dunklen See mit den schwimmenden Waßerlilien, so hat er den Sinn des Schillerschen Liedes viel richtiger erfaßt, als wenn er sich bei dem Scheuchzerschen Citate Raths erholt. Dagegen werden die Erklärungen Schweizerischer Idiotismen und sehr specieller geographischer und landschaftlicher Verhältnisse in den meisten Theilen Deutschlands willkommen sein.

Eine sehr wichtige Frage, nämlich die, wie eine Deutsche Blumenlese für Gymnasien beschaffen sein soll, habe ich absichtlich bis hieher aufgespart, weil bei derselben auch die dramatischen und epischen Poesien in Betracht kommen. Ich kann mich über diese Frage kürzer faßen, weil gerade auf diesem Felde schon so vieles Gute geleistet ist. Die Sammlung soll vorzüglich die Stücke enthalten, die sich zum Auswendiglernen eignen; also außer den lyrischen Gedichten auch einzelne Abschnitte aus den oben besprochenen dramatischen und epischen Werken. Die Art der Anordnung ist viel weniger wichtig als die richtige Auswahl, da es dem Lehrer unbenommen ist, die Reihenfolge selbst zu bestimmen. Nur müßte natürlich dem Lehrer der höheren Klasse beim Eintritt seiner neuen Schüler ein Verzeichnis alles dessen mitgetheilt werden, was dieselben in den vorhergehenden Klassen auswendig gelernt haben. Er wird sich dadurch nicht abhalten laßen, das früher Gelernte zu wiederholen, aber er muß wißen, ob er seinen Schülern etwas noch nicht Gelerntes oder etwas schon da Gewesenes aufgibt. Aus dem Gebrauch, zu dem wir die Sammlung bestimmen, geht schon hervor, daß sie nur Vorzügliches enthalten darf. Wer aber soll darüber entscheiden, was vorzüglich ist, was nicht? So schwankend in einzelnen Fällen das Urtheil bleiben wird, so läßt sich dennoch auf diese Frage wohl eine Antwort geben. Es entscheidet nämlich darüber die dauernde Anerkennung der Besten im Volk. Eben deshalb aber, so wie aus den früher[1] dargelegten allgemeinen Gründen, ist dem Neusten der Zugang in die Schule nicht zu gestatten. Das Urtheil darüber, welchen neuesten Produkten eine Stelle neben unsern großen Klassikern eingeräumt werden soll, kann durchaus nicht der Schule überlaßen werden. Die Schule hat vielmehr lediglich die Aufgabe, das,

1) S. o. S. 133.

was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat, den nachkommenden Geschlechtern zu überliefern. Darüber wird sich auch kein schöpferischer Geist der Gegenwart beschweren. Denn der Dichter wendet sich an ein freies Publikum und wird nicht wollen, daß seine Erzeugnisse durch den Zwangskurs der Schule in Umlauf gesetzt werden. Ist der Geschmack des Schülers durch das Bewährte gebildet, so wird er dann auch unter dem Neuesten dem Beßeren den Vorzug geben. Uebrigens soll mit dieser Fernhaltung des Neuesten vom Bereich der Schule nicht gesagt sein, daß nicht der Lehrer im Privatgespräch auch in Betreff der noch nicht bewährten Erzeugnisse seinen Schülern Rath ertheilen könne. Doch wird dieser Rath bei der unermeßlichen Mehrzahl der neusten Produkte dahin ausfallen, sie wenigstens für jetzt noch ungelesen zu laßen.

### 3) Das Altdeutsche auf dem Gymnasium.

Wer noch im Anfang unseres Jahrhunderts den Vorschlag gemacht hätte, das Altdeutsche in den Kreiß der Schule einzuführen, der würde nicht mit Unrecht die Antwort erhalten haben, daß bloße Liebhabereien von der Schule fern zu halten seien. Ganz anders steht die Sache jetzt. Wer auch nur einen Blick in Grimms Grammatik geworfen hat, wird nicht läugnen, daß die geschichtliche Erforschung der Deutschen Sprache eine Wißenschaft von solchem Ernst und solcher Strenge geworden ist, daß sie sich den älteren Zweigen der Philologie getrost zur Seite stellen darf. Die Frage kann daher nur sein: Soll die Kenntnis des Altdeutschen auf einen kleinen Kreiß von Fachgelehrten beschränkt bleiben, oder soll sie, wenn auch in bescheidenem Umfang, ein Gemeingut aller wißenschaftlich Gebildeten werden? Ich hoffe, die Zeit ist nicht mehr fern, in der man uns die Erörterung dieser Frage erlaßen wird. Gegenwärtig muß sie noch mit einigen Worten berührt werden. Welchen Werth die Kenntnis des Altdeutschen für den Juristen hat, bedarf keines Erweises. Die wichtigsten Quellen des einheimischen Rechts sind seit dem 13ten Jahrhundert in Deutscher Sprache abgefaßt, und daß zum Verständnis dieser Quellen die Kenntnis der gegenwärtigen Deutschen Sprache nicht ausreicht, weiß jeder, der sich mit ihnen abgegeben hat. Dem Deutschen Theologen wird einige Bekanntschaft mit unsrer alten Sprache immer

mehr zum Bedürfnis werden, je mehr er die Wichtigkeit erkennt, welche die Verbreitung des Christenthums unter dem Volke und dessen volksmäßige Bearbeitung auch schon im Mittelalter hatte. Der unmittelbare Zugang zu den Quellen jener wichtigen Zeit wird dann dem Deutschen Pfarrer nicht minder wünschenswerth erscheinen als das Studium mancher Lateinischen Väter. Ja gerade ein protestantischer Theolog, der sich vielleicht aus Unkenntnis der Sache vom katholischen Mittelalter nicht viel Ersprießliches verspricht, wird auch Luthers Schriften sprachlich und sachlich in einem neuen Licht erblicken, wenn er dessen zum Theil vortreffliche mittelalterliche Vorarbeiter kennt.

Aber daß der Jurist und der Theolog das Altdeutsche für ihr Fachstudium brauchen können, würde dessen Aufnahme in den Kreis der allgemeinen höheren Schulbildung noch nicht rechtfertigen, wenn nicht die Förderung der allgemeinen tieferen Bildung durch das Altdeutsche dargethan werden kann. Hier aber befindet sich der Vertheidiger des Altdeutschen in einer eigenen Lage. Wer sich einigermaßen gründlich mit dem Altdeutschen bekannt gemacht hat, ist in der Regel von dessen hoher Bedeutung überzeugt, ohne alle weiteren Beweise. Wer dagegen vom Altdeutschen nichts weiß, bei dem muß ein gewisses Maaß von gutem Willen vorhanden sein, wenn er die Vorzüge desselben begreifen soll. Dem Mann von philologischer Bildung tritt das Altdeutsche von zwei Seiten nahe. Erstens nämlich liest er in der Geschichte der Deutschen Literatur von der großen Menge zum Theil ausgezeichneter Deutscher Dichtungen, die das Mittelalter hervorgebracht hat; und zweitens bemerkt er auf jedem Schritt und Tritt, daß er den Bau auch unsrer heutigen Deutschen Sprache nur dann verstehen kann, wenn er die Geschichte derselben kennt. Wendet man nun die Gründe, die man mit Recht für die formale Bildung durch das Lateinische und Griechische geltend macht, auf unsre eigene Literatur und Sprache an, so wird man zwei Dinge nicht läugnen können: Erstens, daß wir uns in einem widernatürlichen Zustand befinden, wenn unsre wißenschaftlich Gebildeten zwar Griechische und Lateinische Dichtungen im Grundtext lesen können, unsre eigenen aber nicht; und zweitens, daß einige Einsicht in den Bau der eigenen Muttersprache von denen wohl verlangt werden kann, von denen man eine ziemlich umfaßende Kenntnis des Griechischen und Lateinischen mit Recht fordert. Ich glaube kaum, daß man bei ruhiger Ueberlegung diesen

Sätzen widersprechen wird. Die Abneigung, sie zur Ausführung zu bringen, wird sich bei tüchtigen Schulmännern nur darauf gründen, daß sie fürchten, es möchte dem Studium des Lateinischen und Griechischen durch das Altdeutsche Abbruch geschehen. Wäre dieß der Fall, so würde auch nach meiner Ueberzeugung die Einführung des Altdeutschen in unsre Gymnasien eine sehr bedenkliche Sache sein. Aber diese ganze Befürchtung entspringt aus einer unklaren oder falschen Auffaßung dessen, was wir wollen. Das wird sich am einfachsten zeigen, wenn wir den Umfang von Zeit und Kraft näher bestimmen, den wir für das Altdeutsche in Anspruch nehmen.

Die Frage, auf welcher Stufe der Schulbildung das Altdeutsche getrieben werden soll, hat man auf dreifache Art beantwortet. Einige haben gemeint, das Naturgemäße sei, gleich die erste Stufe des Sprachunterrichts mit dem Altdeutschen zu beginnen. Diese Ansicht hat nicht weniger gegen sich als Alles. Sie verkennt das Wesen der Muttersprache und das der geschichtlichen Grammatik, indem sie Knaben von acht bis zehn Jahren zumuthet, ihre eigne Sprache geschichtlich zu zergliedern. Aber auch abgesehen von diesem Widersinn thut schon die praktische Nothwendigkeit gegen jene Ansicht die triftigste Einsprache. In den ersten Jahren des Sprachenlernens muß die ganze, ungetheilte Kraft des Knaben dem Latein zugewendet werden. Andere haben deshalb das Studium des Altdeutschen an das entgegengesetzte Ende der Bildung verlegt, indem sie es ganz der Universität zuweisen. Vom Standpunkt der Theorie hat diese Ansicht sehr viel für sich. Wenn man aber einerseits wünscht, daß einige Kenntnis des Altdeutschen ein Gemeingut aller Gebildeten werden soll und andrerseits das Studium des Altdeutschen ganz der Universität überläßt, so ist dieß ein praktischer Widerspruch. Denn auch im günstigsten Fall wird sich immer nur ein verhältnismäßig sehr kleiner Theil der Studenten entschließen, die Elemente des Altdeutschen zu lernen. So bleiben für den Beginn des Altdeutschen nur die obersten Klassen des Gymnasiums, und dafür daß dieß die rechte Zeit dazu sei, scheinen sich auch in neuerer Zeit die Stimmen der Sachverständigen immer mehr zu einigen.

Die zweite wichtige Frage ist die, in welchem Umfang das Altdeutsche im Gymnasium getrieben werden soll. Der erste Blick ergibt schon, daß von den Sprachen, die Grimms Grammatik behandelt, nur ein sehr kleiner

Theil auf unsren Gymnasien gelehrt werden kann. Die Entscheidung darüber, welche Sprachen getrieben werden sollen, gibt weder die Vortrefflichkeit derselben, noch der Reichthum ihrer Literatur, sondern lediglich ihre Beziehung auf unsre jetzige Deutsche Sprache. Geht man davon ab, so würden z. B. die Ansprüche des Altnordischen mit seiner reichen Literatur und seinen höchst merkwürdigen Sprachformen in erster Linie stehen. Aber kein Vernünftiger wird die Einführung des Altnordischen in unsre Gymnasien verlangen. Unsrer Neuhochdeutschen Sprache zunächst stehen das Mittelhochdeutsche und Althochdeutsche. Diese beiden Sprachen nebst den ersten Elementen des Gothischen sind deshalb unsren Schülern nahe zu bringen. Die Besorgnis vor der Masse des Stoffs wird verschwinden, wenn man die Sache auf die rechte Weise angreift. Das Mittelhochdeutsche allein genügt nicht. Denn obwohl es in seinem regelrechten Grundbau sich dem früheren Zustand der Sprache anschließt, tragen seine abgeschliffenen, klanglosen Flexionen dennoch weit mehr schon den Charakter des Neuhochdeutschen als den des Althochdeutschen und Gothischen. So würde das Mittelhochdeutsche wohl dem einen unsrer beiden Zwecke ziemlich genügen, nämlich in die Altdeutsche Poesie einzuführen, dem andern aber nicht, die Geschichte der Deutschen Sprache klar zu machen. Dazu muß man durchaus auf das Althochdeutsche und Gothische zurückgehen. Man gewinnt dadurch überdieß zweierlei. Einmal verbindet sich erst durch das Gothische und Althochdeutsche unsre jetzige Sprache in Bezug auf Grammatik und Wortforschung mit den beiden klassischen Sprachen; und zweitens hat man im Althochdeutschen und namentlich im Gothischen die beste Grundlage für das Studium jeder andern Germanischen Sprache.

Die praktische Ausführung könnte man so einrichten: Man gebe dem Altdeutschen anderthalb Jahre lang zwei Stunden wöchentlich. Ich würde dazu die beiden Semester von Sekunda und das erste von Prima [1] vorschlagen. In Sekunda nehme man die ersten Elemente der Gothischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen Formenlehre vergleichend durch, und lese dann einige kleine Gothische und Althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern. Die Schwierigkeit wird hier besonders darin bestehen,

1) D. h. die drei Semester, die für die Mehrzahl der Schüler dem letzten Semester ihrer Gymnasialzeit vorangehn. Wo es Regel ist, zwei Jahre in Prima zu bleiben, würde das Altdeutsche in die drei ersten Semester von Prima fallen.

die rechte Mitte zwischen unerreichbarer Gründlichkeit und unfruchtbarer Oberflächlichkeit zu finden. Meist ist nur vor der letzteren, bisweilen aber doch auch vor der ersteren zu warnen. Wer sich damit begnügt, im Gothischen und Althochdeutschen einigermaßen den Sinn zu errathen, der thäte viel beßer, wenn er seine Hand ganz davon ließe, statt seine Zeit auf so unnütze Art zu vergeuden. Gothisch und Althochdeutsch zu treiben, hat nur dann Werth, wenn es mit streng grammatischer Genauigkeit geschieht. Auf der andern Seite aber ist es eine schlechterdings unerreichbare und mithin auch verkehrte Forderung, daß der Schüler in der Gothischen und Althochdeutschen Grammatik eben so zu Hause sein soll, wie man es mit Recht im Lateinischen und Griechischen verlangt. Der beste Mittelweg scheint mir der zu sein: Der Lehrer erkläre mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Lateinischen und Griechischen fordert. Keine Form darf übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden. Der Schüler schreibe die Erklärungen des Lehrers nach in derselben Weise wie man es in den oberen Klassen mit den Griechen und Römern hält. So wird er unter allen Umständen von dieser nicht leichten, aber auch nicht unerschwinglichen Arbeit Gewinn ziehen.[1]

Im zweiten Semester von Sekunda fange man damit an, das Wesentlichste der früheren Stunden noch einmal zu wiederholen. Ist dieß nach einigen Wochen geschehen, so beginne man das Lesen Mittelhochdeutscher Gedichte und setze dieß bis zum Schluß des ersten Semesters von Prima fort. Man hüte sich aber wohl, die Kraft und die wahre Lust des Schülers gleich beim Eingang durch das Lesen vieler und mannigfacher Bruchstücke zu verderben. Man beschränke sich vielmehr auf Weniges, aber in sich zusammenhängendes, am Besten auf die Nibelungen. Was man dann weiter noch hinzunimmt, das seien Stücke, die möglichst in sich selbst abgeschloßen sind, keinesfalls bloße literargeschichtliche Proben. Denn diese Art zu lesen gehört einem späteren Stadium an.[2]

1) Die Selbstthätigkeit des Schülers wird dabei so viel als möglich ins Spiel zu ziehen sein; schon beim ersten Lesen, insbesondere aber bei den Repetitionen. Dagegen kann eine exakte Präparation, wie man sie mit Recht im Griechischen und Lateinischen verlangt, beim Altdeutschen nicht gefordert werden.

2) Haben die Schüler auf dem Gymnasium Einiges von den Anfangsgründen des Altdeutschen gelernt und einige mittelhochdeutsche Dichtungen unbefangen gelesen, so können sie auf der Universität mit wahrem Gewinn Vorlesungen über die Geschichte der Altdeutschen Literatur hören. Das ist der naturgemäße Gang. Aber auch wo

Blickt nun der tüchtige und eben deshalb besorgte Lehrer der klassischen Sprachen auf unsre Forderungen zurück, so findet er sie bei unbefangener Prüfung sicherlich ganz gefahrlos. Denn wenn er zusammenrechnet, welchen Aufwand von Zeit und Kraft wir vom Beginn des Lateinlernens bis zum letzten Semester der Gymnasialzeit für das Deutsche verlangen, so sieht er, daß wir mit Einbegriff des Altdeutschen noch nicht so viel in Anspruch nehmen als die meisten Schulpläne dem Deutschen ohnehin einräumen.

## 4) Die Deutsche Literaturgeschichte auf dem Gymnasium.

Was von der Art Literaturgeschichte auf Gymnasien zu halten sei, die den Schüler „in alle Tiefen des innersten Geisteslebens unsrer Nation" einzuführen verspricht und Goethes und Schillers Werke „aus ihrer ganzen Weltanschauung entwickelt," das ist oben schon ausgesprochen.[1] Ich kann hier nur wiederholen, daß man sich bei der Behandlung der Deutschen Literaturgeschichte auf dem Gymnasium vor nichts so sehr zu hüten habe als vor der überhandnehmenden Verstiegenheit. Greift man die Sache so an, wie es leider vielfach auch von sonst tüchtigen und verdienten Schulmännern geschieht, so trage ich kein Bedenken zu erklären: Es wäre Deutschland beßer, wenn sich die Schule mit Deutscher Literatur gar nicht befaßte.[2] Will man mit Deutscher Literaturgeschichte auf dem Gymnasium nicht mehr schaden als nützen, so hat man scharf im Auge zu behalten, daß das Gymnasium auch hier nur Anfangsgründe zu lehren hat. Die Fortsetzung bleibt der Universität und dem Leben vorbehalten. Eben deshalb ist eine in solcher Art zusammenhängende und in allen Theilen gleichmäßige Behandlung der Literaturgeschichte, wie sie ein Buch oder selbst wie sie eine Universitätsvorlesung verlangt, vom Gymnasium auszuschließen. Das Gymnasium hat sich auf das Nothwendigste und dem Alter seiner Schüler Entsprechende zu beschränken. Sein Zweck ist nicht

ausnahmsweise die Verhältnisse das Hereinziehen dieses höheren Stadiums in die oberste Klasse des Gymnasiums wünschenswerth machen, wird ein verständiger Lehrer sich wohl hüten, das Haus beim Giebel anzufangen.

1) S. o. S. 129.

2) Ich hatte anfänglich im Sinn, diesen Abschnitt ausführlich und mit zahlreichen Belegen aus Handbüchern, Zeitschriften u. s. f. zu bearbeiten. Ich will aber mein Material lieber ungenutzt laßen, um nicht dem guten Willen wehe zu thun. Bei einem so neuen und jungen Zweig der Lehrthätigkeit ist ja Irren um so verzeihlicher.

die erschöpfende Darstellung der geistigen Geschichte unsres Volkes, sondern seine Aufgabe besteht darin, einerseits den Schüler mit den unentbehrlichsten Kenntnissen auszurüsten, andrerseits ihm die Neigung einzupflanzen, sich weiter zu unterrichten. Beides wird großentheils schon durch das erreicht werden, was wir in den früheren Abschnitten besprochen haben. Von den wichtigsten Denkmählern der ältesten Deutschen Literatur gibt der Lehrer bei Gelegenheit der Gothischen und Althochdeutschen Grammatik und bei der Erklärung der Sprachproben einige Nachricht. Ueber die Mittelhochdeutschen Dichter sagt er das Nothwendigste in der Einleitung zur Mittelhochdeutschen Lektüre. Auch über die Neuhochdeutschen großen Schriftsteller ist schon Vieles dagewesen; über einige im Geschichtsunterricht, z. B. über Luther; über andere beim Lesen ihrer Gedichte.[1]

Das Alles mag nun ein geschickter Lehrer im letzten Halbjahre der Gymnasialzeit noch einmal ergänzend zusammenfaßen. Auf die Altdeutsche Literatur wird er nur in aller Kürze zurückweisen. Denn ein tieferes Eingehen ist hier wirklich der Universität zu überlaßen, der manche gern das ganze Studium vom Abece an zuweisen möchten, während andere zwar etwas „Geist der Altdeutschen Literatur" auf dem Gymnasium zu treiben bereit sind, das Deklinieren und Konjugieren dagegen für eine Beschäftigung erklären, die sich mehr für die Universität eigne.

Bei der Neuhochdeutschen Literatur wird die Zusammenfaßung dessen, was bei der lyrischen Poesie gelegentlich schon gesagt worden ist, jetzt durch einen kurzen Ueberblick über unsre dramatische Poesie zu ergänzen sein. Daß dieß erst jetzt geschieht, ist aus zwei Gründen gut: Erstens, weil die Schüler nun schon die größten Meisterwerke unsrer dramatischen Literatur ohne vorgreifende Betrachtungen in sich aufgenommen haben, und zweitens weil sie jetzt auch einige antike Dramen kennen.

Besonders aber wird der Lehrer das Augenmerk der Schüler auf unsre großen Prosaiker zu richten haben, und auch hier wieder vorzugsweise auf die drei größten, auf Luther, Lessing und Goethe. Wie wenig übrigens auch hier Vollständigkeit die Aufgabe des Gymnasiums ist, mag man daraus abnehmen, daß einerseits selbst an Lessing eine der wichtigsten Seiten nur eben zu berühren sein wird, andrerseits ein sehr wesentlicher Theil der Deutschen Prosa, der streng spekulative, hier lediglich mit einer Hinweisung auf etwaige künftige Studien abzumachen ist.

1) S. o. S. 134.

Hält sich dieser Ueberblick über die Deutsche Literatur in den richtigen Grenzen, so wird er kaum mehr als zwei wöchentliche Stunden in Anspruch nehmen.

---

## Viertes Kapitel.

### Das Deutsche auf der Universität.

Wenn wir auch über das Studium des Deutschen auf der Universität einige Worte sagen, so überschreiten wir eigentlich die Grenze, die wir uns früher gesetzt haben.[1] Es soll jedoch hier nicht tiefer in die Stellung des Deutschen zur Wißenschaft eingegangen werden, sondern wir wollen die Universitätsstudien nur insofern berühren, als deren Besprechung zur praktischen Ergänzung der vorigen Kapitel nothwendig ist.

#### 1) Das Altdeutsche auf der Universität.

Die Frage, ob das Studium der Altdeutschen Sprache und Literatur eine selbständige Wißenschaft ist, steht und fällt mit der anderen, ob die klassische Philologie den Namen einer selbständigen Wißenschaft in Anspruch zu nehmen hat. Aber wie man bei der klassischen Philologie die Nothwendigkeit besonderer Professuren für das Griechisch-Römische Alterthum nicht bestreitet, mag man jene Frage entscheiden wie man will, so sollte es billig auch bei der Altdeutschen Philologie gehalten werden. So viel wenigstens steht fest, daß man etwas sehr Widersinniges unternimmt, wenn man den Gymnasien zumuthet, Altdeutsch zu lehren, ohne daß man ihren künftigen Lehrern die Gelegenheit bietet, das zu lernen, was sie späterhin lehren sollen.

Ueber die hohe Bedeutung der Deutschen Alterthumsforschung kann kein tiefer Blickender in Zweifel sein. Um darüber zu belehren, reicht schon der eine Umstand hin, daß diese Studien ein Zeitalter zu ihrem Gegenstand haben, in welchem die Deutsche Bildung noch nicht durch die Glaubensspaltung zerrißen war. Wie verschieden man deshalb auch die Erzeugnisse des Mittelalters auffaßt, immer bleibt das Eine unläugbar,

1) S. o. S. 99.

daß die Elemente, aus denen die Deutsche Reformation entsprungen ist, damals noch mit den Römisch katholischen gemeinsam wirkten. So mag die liebevolle Vertiefung in unsre große Deutsche Vergangenheit das geistige Band stärken, das unser Vaterland vor der Zerreißung in seine religiösen Bestandtheile schützt.

Die Vertreter der klassischen Philologie sollten in den Deutschen Alterthumsforschern nicht Gegner oder Nebenbuhler, sondern Freunde und Verbündete sehen gegen den gemeinsamen Feind: die überhandnehmende Gemeinheit. Der Werth der Altdeutschen Philologie drückt den der klassischen nicht nieder, sondern hebt ihn. Aehnlich wie in den Naturwißenschaften die Ausbildung der Chemie die Physik nicht hindert, sondern fördert.

Die Altdeutsche Philologie hat auf der Universität eine doppelte Aufgabe. Erstens nämlich soll sie jedem, der es wünscht, die Gelegenheit bieten, das auf dem Gymnasium Begonnene fortzusetzen, und zweitens soll sie die künftigen Gymnasiallehrer mit den nöthigen Kenntnissen ausrüsten, um das dem Gymnasium Angemeßene lehren zu können. Wie die klassische Philologie trägt sie in ersterer Beziehung den Charakter einer allgemeinen Wißenschaft, in letzterer den einer besonderen Berufswißenschaft. Beide Seiten werden aber häufig zusammenfallen, wie dieß auch bei der klassischen Philologie der Fall ist, ja noch mehr als dort, weil in der Deutschen Philologie noch kein bestimmtes Maaß für das Gymnasium ausgeschieden ist. Erfüllen einmal die Gymnasien die Forderungen, die wir oben an sie gestellt haben, so kann die Universität einen zahlreicheren Theil ihrer Studierenden tiefer in die Geschichte der Altdeutschen Literatur und der ganzen Deutschen Geistesentwicklung einführen.[1] Ebenso wird sie dann den Einzelnen, die ihre Neigung oder auch ihr Fachstudium, z. B. das Deutsche Recht, dazu veranlaßt, die Gelegenheit bieten, andere Germanische Sprachen, namentlich Angelsächsisch oder Altnordisch zu lernen. Doch wird in Bezug auf diese uns ferner liegenden und zum Theil schwierigen Sprachen die Altdeutsche Philologie jederzeit eine Stellung behalten müßen, die mehr der des Sanskrits oder des Arabischen gleicht als der des Griechischen und Lateinischen. Denn das

1) Treffliche Hilfsmittel dazu besitzen wir schon jetzt, einerseits in den Bearbeitungen der Deutschen Literaturgeschichte, andrerseits in den Altdeutschen Lesebüchern. In beiden Fächern kann man die Arbeiten von Wilhelm Wackernagel als Muster bezeichnen.

ist natürlich durchaus nicht zu dulden, daß naschhafte Liebhaberei an die Stelle gründlich bildender Studien tritt.

Zunächst dürfte für die meisten Deutschen Universitäten die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer und die Befriedigung des allgemeineren Bedürfnisses noch so ziemlich zusammenfallen. Von dem, der sich zum Lehramt am Gymnasium meldet, muß aber von jetzt an einige Kenntnis des Altdeutschen gefordert werden, will man anders dessen Betrieb auf Schulen nicht in eine verderbliche Pfuscherei ausarten laßen. Für jetzt schlage ich vor, bei der philologischen Prüfung so viel Altdeutsch zu verlangen wie wir im dritten Kapitel dem Gymnasium zugewiesen haben: Die ersten Elemente des Gothischen, Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen [1] und einige Hauptthatsachen der Deutschen Literaturgeschichte. Auch hier würde ich die Forderungen so mäßig stellen als möglich. Denn Gothisch und Althochdeutsch sind nicht so leicht wie der Unerfahrene vermeint. [2] Aber einige Bekanntschaft mit den ersten Elementen soll künftig jeder Philolog besitzen. Das läßt sich erreichen, ohne daß der Gründlichkeit seiner klassischen Studien Abbruch geschieht. Die Prüfung wird dann die herausstellen, die vor Anderen Talent und Neigung zum Altdeutschen haben, und diesen wäre dann neben ihren klassischen Stunden der Unterricht im Altdeutschen anzuvertrauen.

## 2) Das Neuhochdeutsche auf der Universität.

Das Neuhochdeutsche gehört auf der Universität so wenig wie auf dem Gymnasium einem einzelnen Lehrer an. Der grammatische Bau des Neuhochdeutschen wird natürlich vom Lehrer des Altdeutschen in der geschichtlichen Grammatik dargelegt. Aber Deutscher Styl und Neuhochdeutsche Literatur sind nicht in solcher Weise dem Professor des Altdeutschen zugewiesen. Abgesehn von dem Bildenden aller tüchtigen Vorträge

1) Es versteht sich, daß für das Mhd. mehr zu fordern wäre als für Gothisch und Ahd. Namentlich müßte sich hier zeigen, ob der Kandidat ein exakt gelesenes mittelhochdeutsches Exegeticum mit Vortheil gehört habe.

2) Das alberne Gerede, das man bisweilen hört, wenn der erste Blick in das Gothische Neue Testament gethan wird: „Das ist ja ganz leicht, das versteh ich Alles“, ist sofort zu Schanden zu machen, wenn man einem solchen geborenen Kenner des Gothischen ein Stück vorlegt, dessen Inhalt ihm unbekannt ist. Da kommt dann leicht das Gegentheil zu Tage.

werden namentlich geistvolle Lehrer der klassischen Philologie auch auf der Universität zur Förderung des Deutschen Styls so wie des Geschmackes überhaupt mitwirken.

Die Betrachtung der Neuhochdeutschen Literatur hat schon jetzt einen bedeutenden Einfluß von Seiten der geschichtlichen Deutschen Philologie erfahren, und dieser Einfluß wird voraussichtlich noch viel weiter um sich greifen. Im Hinblick auf die trefflichen Schriften aber, die von Nichtphilologen über Neuhochdeutsche Literatur vorhanden sind, wird man schwerlich geneigt sein, die neuere Literaturgeschichte den Sprachforschern ausschließlich vorzubehalten.

Doch wer auch die Neuhochdeutsche Literatur auf Universitäten darzustellen unternimmt, mag er nun Sprachforscher, Philosoph oder Historiker sein, immer wird eine richtige, fördernde und nicht verfrühte Behandlung des Deutschen auf Schulen seinen Vorträgen zur Grundlage dienen müßen.

# Kirche und Schule.

Ueber das Verhältnis der Schule zur Kirche ist in unserer Zeit viel geschrieben. Besonders veranlaßte der dreiundzwanzigste Paragraph der deutschen Grundrechte eine große Aufregung. Dieser Paragraph lautet: „Das Unterricht- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehn vom Religionsunterrichte, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit, als solcher, enthoben.“ Indem ich zunächst ganz davon absehe: ob hiermit das Verhältnis der Geistlichkeit zum Erziehungs- und Unterrichtswesen richtig bestimmt sei oder nicht, verglich ich jenen Paragraphen mit der in Bayern factisch bestehenden Organisation des Schulwesens, um zu sehen, in wie weit er mit dieser Organisation übereinstimme oder von ihr abweiche. Das Resultat war: die Organisation stimmt fast ganz mit dem Paragraphen überein, wie folgendes beweist:

Es ist in Bayern dem Ministerium des Innern [1] „die Aufsicht und Leitung über alle Gegenstände der Geisteskultur und sittlichen Bildung, als: Nationalerziehung, Schulwesen, Kollegien und Universitäten übertragen, welche dasselbe . . . durch eine eigene, jedoch in unmittelbarer Verbindung mit ihm stehende Zentralbehörde, unter der Benennung: „Sektion für öffentliche Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten,“ führen soll.

Unter diese Sektion [2] wurden „die General-Kreis-Kommissariate in ihren Amtsbezirken als erste Studien- und Schulleitungs-Organe der Regierung“ gestellt, unter den Kreis-Kommissariaten standen wiederum die Distrikts-, unter diesen die Lokalschulinspectoren.

Mit Recht sagt also Dobeneck: [3] „die Aufsicht und die Anordnungen über den Unterricht in den Volksschulen gehören lediglich zur Kompetenz

1) Döllingers Sammlung 9, 3, 1038.
2) Ib. 1044.
3) §. 163. S. 238.

der Regierung und des Ministeriums des Innern und liegen außer dem Wirkungskreise der kirchlichen Oberbehörden."

Hiernach steht also in Bayern: „das Unterrichts- und Erziehungswesen unter der Oberaufsicht des Staats," wie der §. 23 der deutschen Grundrechte verlangt.

Wenn man dennoch auch in Bayern hier und da eine Trennung der Schule von der Kirche fordert, so kann man nur die Distriktsschulinspektoren und die Lokalschulinspektoren im Auge haben.

Die erstern sollen auf Vorschlag des Generalkreiskommissariats vom Ministerium des Innern ernannt, „und in der Regel aus dem achtungswürdigen Stand der Ruraldechanten und Pfarrer gewählt werden." [1]

Der Ausdruck „in der Regel" und selbst das hinzugefügte Lob der Geistlichen, zeigen darauf hin, daß diese nicht „als solche" die Aufsicht über die Schulen erhalten, sondern weil man unter ihnen die geeignetsten Jospektoren herauszufinden überzeugt war. Sonach ist auch hier kein Widerspruch gegen jenen §. 23.

Nur hinsichtlich der Lokalinspektion ward ausgesprochen: „in Gemeinden ohne Magistrat solle dieselbe aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2 bis 3 Abgeordneten des Gemeindeausschußes bestehen, in den Gemeinden mit Magistraten aus einem Bürgermeister, dem Pfarrer und einem bis vier deputirten Magistratsräthen. [2]

Hiernach sind also Geistliche als solche, wenn auch in Gemeinschaft mit Weltlichen über das Schulwesen gesetzt.

Es ist aber klar, daß doch nur ein scheinbarer Widerspruch gegen §. 23 statt findet. Hieße es: man solle auf jedem Dorf den zum Lokalinspektor setzen, der am geeignetsten dazu sei, würde man dann nicht in der Regel den Pfarrer wählen müßen, weil er doch verhältnismäßig am meisten Einsicht in Schulsachen hat? In Basellandschaft sind die Schulen nicht unter die Inspektion der Geistlichen gestellt, ein mir bekannter dortiger Prediger war dennoch, durch Wahl der Bauern, im Inspektionsausschuß für die Schule.

Es blieb daher auch der Bayerschen Regierung (wie andern deutschen Regierungen) keine Wahl, sie mußte den Pfarrern die Lokalinspektion übertragen, weil diese in der Regel die Einzigen waren, denen man,

1) Döllinger l. c. 1065.
2) Ib. 1094.

besonders auf Dörfern, die Aufsicht übertragen konnte, auch abgesehen davon, daß diese Aufsicht ihnen von jeher anvertraut war.

In größeren Städten, wo Stadtbezirksinspektionen statt fanden, wo man hoffen konnte, auch unter andern Ständen Schulinspektoren zu finden, da bestimmte man: jede Bezirksinspektion solle bestehen: „1) aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspektor, u. s. w.“ [1]

Wollte man nun die Geistlichen aus jedem Verhältnis zu den Schulen reißen, so würde man, auch abgesehen von den eben angedeuteten Hindernissen, auf viele andere bedeutende Schwierigkeiten stoßen. Die Lokalinspektoren versehen z. B. die Inspektion unentgeltlich,[2] die Distriktsinspektoren ebenfalls, nur daß sie bei Visitationsreisen, wie sich von selbst versteht, Diäten als Ersatz erhalten. Wer würde wohl statt der Geistlichen die Inspektion *unentgeltlich* übernehmen wollen?[3] Und fänden sich auch in Städten solche seltne Edle, wer soll denn auf den Dörfern eintreten?

Ein anderes Bedenken gegen die Trennung von Schule und Kirche ist dies. Der Schullehrer ist, besonders auf Dörfern, in der Regel zugleich Organist, Kantor und Kirchner, der Hauptheil seiner Besoldung rührt gewöhnlich von diesem Kirchendienst her. Behält er diesen Dienst, so bleibt er in so fern dem Geistlichen amtlich untergeordnet. — Dagegen und überhaupt gegen den Kirchendienst sträubt sich aber ein großer Theil der Schullehrer. Würden sie demselben nun enthoben, wer soll dann den Ausfall in ihrer Besoldung decken? Etwa die Gemeinden, sollen diese überdies auf jedem Dorfe neben dem Schullehrer einen besondern Kantor, Organisten und Kirchendiener halten? Und wenn die Gemeinden gewis nicht darauf eingehen, soll der arme Staat Rath schaffen, an welchen man sich ohnehin von allen Seiten in der Noth wendet?

Die Polemik gegen die Schulaufsicht der Geistlichen gehört der neuesten Zeit an, sie stammt vorzüglich von Schullehrern und deren Wortführern her. Man fordert, wie man es unzart nennt, die Emanzipation der Schule von der Kirche. Vor Allem ist die Frankfurter Reichsversammlung mit unzähligen Petitionen um solche Emancipation bestürmt

1) Ib. 1094.

2) Ib. 1100.

3) In Preußen hätte man nicht weniger als 300 Kreis-Schulinspektoren anzustellen, deren jeder „wenigstens 100 Schulen“ beaufsichtigen müßte.

worden von Schullehrern, welche Inspektoren verlangten, die aus dem Kreiße sachkundiger Schulmänner genommen seien.

In diesem Worte „sachkundig" liegt offenbar gegen die jetzigen Inspektoren aus dem geistlichen Stande der Vorwurf pädagogischer Unkunde und Unfähigkeit. Ein ähnlicher Vorwurf ward schon auf einem Bayer'schen Landtage vorgebracht, da Deputirte verlangten: man solle nur solche Geistliche zu Distriktsinspektoren wählen, die „im Besitze einer gründlichen pädagogischen Bildung seien."[1] Und in diese Klage stimmen selbst redliche Geistliche ein. So der sachkundige Diakonus Kirsch in seinem Werke: „Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule." Er sagt:[2] „die Nachtheile, die daraus entstehen, wenn es dem Schulaufseher selbst an pädagogischer Erfahrung fehlt, sind sehr groß. — Hat er einen unerfahrnen Lehrer unter sich, so begehen der Vorgesetzte und Untergebene unzählige Mißgriffe; ist ihm aber ein tüchtiger Schulmann untergeordnet, so gibt er sich diesem gegenüber die auffallendsten Blößen." — Mehrere Regierungen, auf den Mangel einer tüchtigen pädagogischen Vorbildung der Geistlichen aufmerksam gemacht, suchten demselben auf verschiedne Weise abzuhelfen, so geschah es in Sachsen, Preußen, Meklenburg-Schwerin, Großherzogthum Hessen, Anhalt-Dessau. Zuerst richtete man seinen Blick auf die Universitäten. Hier sollten die Theologie Studierenden künftig nicht bloß Vorlesungen über Pädagogik hören, sondern wo möglich auch Gelegenheit haben, in Volksschulen Unterricht zu geben. Man verlangte auch wohl, daß sie nach vollendeten Universitätsstudien einige Zeit ein Schullehrerseminar besuchen, später aber, als Vikare, beim Schulunterricht aushelfen sollten.

Warum nun bisher wenig oder nichts geschehen ist in dieser wichtigen Angelegenheit, warum man so gar nicht daran dachte, daß sich der Theologie Studierende auf eine seiner heiligsten künftigen Berufspflichten — auf die Schulinspektion — vorbereiten müße, dafür laßen sich unter Andern diese Ursachen angeben. Es herrscht der Wahn: wer höhere Studien gemacht habe, der sei natürlich auch in den Elementarkenntnissen ganz zu Hause, man hielt sich für berechtigt, a majori ad minus zu schließen. Auch wähnte man: wer Lesen, Schreiben und Rechnen könne, der sei eben dadurch schon im Stande, Unterricht im Lesen, Schreiben und

1) Ib. 1071.

2) S. 14.

Rechnen zu geben, und ahndete nicht, wie viele Schwierigkeiten in der Praxis entgegentreten. — In neuerer Zeit mußte diese Täuschung weichen, da man anfieng, die alten Lehrgegenstände nach neuen den Geistlichen meist ganz unbekannten Methoden zu lehren, auch viele neue Lehrgegenstände in die Volksschulen einführte, besonders Realien aller Art. Ganz abgesehen von der Güte und dem Zweck des Neuen, so kannten es die Geistlichen in der Regel nicht, während die Schullehrer sich in den Seminarien taliter qualiter damit befaßt hatten. Daher kam es, daß sich die Lehrer hierin nicht selten ihrem geistlichen studierten Inspektor überlegen fühlten, und eben deswegen meinten, fordern zu können: unter sachkundige Männer ihres Standes gestellt, von der Kirche aber emanzipiert zu werden. Sie seien, sagten die Lehrer, Jahre lang für ihren Beruf gebildet, die Geistlichen hätten sich dagegen meist gar nicht mit dem Unterrichts- und Erziehungswesen befaßt, es sei die größte Ungerechtigkeit, daß Sachverständige von Sachunverständigen beaufsichtigt werden sollten.

Die in der Pädagogik den Ton angebenden Schriftsteller, welche gewöhnlich dem Lehrstande angehörten, bestärkten ihre Amtsgenoßen in der Ueberhebung über die geistlichen Schulinspektoren. Sie priesen die Schullehrer als den ersten, im steten Fortschritt begriffenen Stand, während sie bei jeder Gelegenheit die Geistlichkeit als „Männer des Rückschritts" bespöttelten.

Diesem Misverhältnis zwischen den geistlichen Inspektoren und den inspizierten Schullehrern ist nur dadurch zu steuern, daß sich, wie schon erwähnt, die Theologie Studierenden ernstlich mit der Theorie und Praxis des Schulwesens befaßen. Haben sie früher ihre pädagogische Aufgabe ganz ignoriert oder zu leicht genommen, so mögen sie dieselbe fortan doch nicht allzuschwer nehmen und wähnen: die neuen Lehrkünste seien gar schwer zu begreifen und zu üben. Viele dieser Künste dürften sie überdies nur deshalb kennen lernen, um einzusehen, daß dieselben nichts taugen, aber sie müßen sie dennoch kennen, um gerüstet zu sein, gegen dieselben aufzutreten. [1] —

1) Nachdem ich diesen Aufsatz geschrieben, erhielt ich in Nr. 9 der Ev. K. Z. das Bedenken eines Geistlichen über die „künftige Stellung der Schule in Preußen." „Es wird sich, sagt der Verf., an den Volksschulen zeigen, welche Kirchen Leben haben, denn deren Geistliche werden die Prüfung für das Volksschulamt machen, fleißig in der Volksschule, und so in gesetzlicher Weise für die Kirche arbeiten. Wehe unserer evangelischen Kirche, wenn unsre Kandidaten meinen, das Volksschulwesen

So haben wir ins Auge gefaßt: in wie fern der geistliche Stand die Schuld trägt, daß das Verhältnis zwischen Kirche und Schule nicht ist, wie es sein sollte. Es wäre aber sehr ungerecht, wollte man alle Geistliche anklagen und nicht anerkennen, daß viele unter ihnen das Schulinspektorat mit der größten Gewißenhaftigkeit verwalten, und durch diese Gewißenhaftigkeit und Amtstreue eine solche Einsicht in das Schulwesen erlangt haben, daß manche Lehrer viel von ihnen lernen könnten. Besonders gilt dies von solchen Geistlichen, die selbst längere Zeit Lehrer waren — wenn auch nicht 10 Jahre lang, wie Luther wünschte. —

Die bei weitem größere Schuld an jener Entzweiung von Kirche und Schule trägt aber der Lehrstand. —

Verfolgen wir dessen Geschichte, so finden wir, daß die Volksschullehrer in früherer Zeit meist jämmerlich daran waren und ihr Amt zu denen gehörte, welche weder Ehre noch Brot brachten. Ausgediente Unteroffiziere und Handwerker wurden Schullehrer. Ich selbst hospitierte einmal als Knabe noch bei einem Schneider, der mit untergeschlagenen Beinen auf dem Tisch saß, und zugleich nähte und Schule hielt. Zu allen möglichen Diensten ward der Schulmeister von der Gemeinde gemisbraucht, er mußte Boten- und Nachtwächterdienste thun, in einem niederschlesischen Dorfe war er Kuhhirt, und die Gemeindeweide war seine Schulstube. Noch in diesem Jahrhundert erhielten Schullehrer in Bayern den Kleinstationendienst beim Zoll- und Mautwesen, ebenso Unteraufschlägerdienste. Erst im Jahre 1819 ward ihnen das schimpflichste Amt abgenommen, ein Rescript besagt: sie sollten nicht mehr die Lottokollekten versehen, weil dies nicht „ohne Nachtheil für die Schule und ohne Gefahr für die Sittlichkeit der Jugend" stattfinden könne.[1]

Doch kann man diese letztern Fälle mehr als Nachzügler der frühern

gienge sie nichts mehr an. Ja ich möchte unserer Kirche rathen, keinen als Pfarrer anzustellen, der nicht vorher in der Schule gearbeitet hätte. Wir Geistliche haben jetzt die Schule nicht mehr als Geistliche; aber wir Geistliche sollen nun als geschickte Leute in der Schule zu ihrer Aufsicht gelangen, und wenn uns das nicht gelingt, so ist es schlimm." Ich freute mich der großen Uebereinstimmung mit dem Verf. Es gilt auch den Pfarrern jetziger Zeit, wenn Luther schreibt: „Unser Amt ist nun ein ander Ding worden, es ist nun ernst und heilsam worden. Darum hat es nun viel mehr Mühe und Arbeit, Fahr und Anfechtungen, dazu wenig Lohn und Dank in der Welt. Christus aber will unser Lohn selbst sein, so wir treulich arbeiten."

1) Döllinger l. c. 1282—1284.

Zeit betrachten. Der Wendepunkt für die Würdigung der Volksschullehrer fällt in das erste Dezennium dieses Jahrhunderts, in die Zeit, da Pestalozzi auf dem Gipfel seines Ruhmes stand. Unzähliche Lehrer giengen damals, meist von deutschen Regierungen gesendet, nach Iferten. Wer dort in Pestalozzis Anstalt war, der wurde bei seiner Rückkehr ins Vaterland betrachtet, als hätte er durch eine Wallfahrt die Weihe empfangen, während die, welche nicht in Iferten waren, ihm nachgesetzt wurden. Wohlwollende Männer aus den höchsten Schulbehörden, so die Preußen Nicolovius und Süvern, bezeigten nicht nur dem Pestalozzi die höchste Verehrung, sondern dem ganzen Stande der Schullehrer, sie sprachen die Erwartung aus, durch diesen Stand werde für Deutschland eine neue Zeit herbeigeführt werden. In der drückenden schmählichen Gegenwart steigerten sich natürlich die Hoffnungen auf die Zukunft; auf diese verwies vor allen Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation.

In jene Zeit fällt auch die Stiftung von einer Menge Schullehrerseminare; die aus Iferten Zurückgekehrten wurden meist Direktoren oder Lehrer an denselben. Was auch damals für pädagogische Irrthümer und Misgriffe vorkamen, so wurden sie doch weit überwogen durch die frische Liebe und Thätigkeit der Lehrer wie der Lernenden. Das Turnwesen und der Befreiungskrieg, welchem viele Seminarlehrer und Seminaristen beiwohnten, förderten sehr. Die Schüler des Breslauer protestantischen Seminars aus jener Zeit können dies bezeugen.

Was ist aber seitdem aus den Seminarien geworden! Wir können ganz von den Klagen der tüchtigsten Pfarrer über die, aus den Seminarien hervorgegangenen Schullehrer absehen, sind diese Klagen auch noch so gerecht, so dürfte man sie doch der Parteilichkeit verdächtigen. Nein man braucht nur zu lesen, wie Glieder des Lehrstandes, ja selbst Seminar-Inspektoren diese Anstalten anklagen. Man lese die kleine Schrift des Seminarinspektors Jakobi in Schwabach „Ueber die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien.“ Herr Jakobi hat hier eine Menge Urtheile über Seminarien zusammengestellt, Urtheile von Männern, die in der Lehrerwelt einen Namen haben, und als entschiedenes Resultat ausgesprochen: löset die Seminarien auf, die sich längst überlebt haben. Hier nur einige jener Aeußerungen.

Seminar-Direktor Curtmann[1] schreibt: „Man hat die Ueberladung

1) Jakobi 9.

der Seminarzöglinge mit Lehrstoff zum Nachtheil ihrer Gesundheit und ihrer geistigen Entwicklung angeklagt. Mit vollem Rechte. Man sollte noch lauter klagen. — Auch der schon oft berührte Dünkel ist zum guten Theile die Frucht jener Uebertreibung.

Glanzow sagt:[1] „Mit der Prätension, ihn (den Seminaristen) zu einem universell gebildeten Menschen zu erziehen, wird der Staat und das Volk auf die gröblichste Weise ganz eigentlich betrogen."

Ein Schulmann[2] schreibt: Zum Unglück bringen viele von den jungen Leuten, eben weil sie so wenig verstehen und nichts gelernt haben, als unverdaute Brocken, noch eine große Portion Dünkel mit aus dem Seminar. Sie sind von ihrer Gelehrsamkeit und ihrem erleuchteten Verstand so verblendet und eingenommen, daß sie es für eine Art von Selbstentwürdigung halten, ihre älteren und erfahreneren Kollegen zu Rathe zu ziehen."

„Wir haben, sagt Gräfe,[3] noch fortwährend Gelegenheit, das äußerliche Wesen, die Eingebildetheit auf äußerliches Lehrgeschick, die hochmüthige Aufgeblasenheit gegen Gleichstehende, aber auch die geistige und sittliche Unselbständigkeit, die Charakterlosigkeit und die speichelleckerische Knechtsdemuth an sonst oft recht tüchtigen (?) Lehrern zu beobachten."

Ebenso sagt Münch,[4] früher selbst Seminardirektor, jetzt Pfarrer: „Man vernimmt mancherlei Klagen über Lehrer, die in Seminarien gebildet wurden. Ihre Anmaßung, ihr Dünkel, ihre Unlenksamkeit, ihr eitles Besserwissenwollen, ihre seichte Aufgeklärtheit, ihre Unzufriedenheit mit ihrer beschränkten äußern Lage und der daraus hervorgehende Mißmuth, der ihr Wirken sehr hindert, werden nicht selten so allgemein und laut gerügt, daß man diese Uebelstände als charakteristische Kennzeichen der Seminarbildung geltend zu machen sucht." —

Vorsätzlich habe ich diese Urtheile aus der Schrift des Herrn Seminarinspektors Jakobi mitgetheilt, wiewohl ich längst ganz übereinstimmende aus dem Munde trefflicher Geistlichen vernommen.

Liest und hört man aber solche Urtheile, so drängt sich uns die

1) Jakobi 9.
2) Ib. 12.
3) Ib. 30.
4) Ib. 26.

Frage auf: haben denn die Schullehrer ein Recht, Steine gegen die Pfarrer aufzuheben, und Petitionen über Petitionen gegen sie einzureichen?

Es versteht sich, daß es unter den Lehrern redliche, tüchtige Männer gibt, welche jene Vorwürfe nicht treffen; sie sind doppelt ehrenwerth, da sie charakterfest sich nicht durch das Geschrei so vieler Amtsgenoßen irre machen laßen. —

Daß einzig die Seminare an all' dem Unheil Schuld seien, daß ihm gesteuert werde, sobald man nur jene Anstalten aufhebt, daran ist sehr zu zweifeln. —

Schon deshalb, weil sich klar noch andere Gründe des Unheils herausstellen. Ein solcher Grund ward schon oben berührt: es ist der böse Einfluß, welchen pädagogische Schriftsteller auf die Schullehrer ausüben, besonders durch die übertriebensten Schmeicheleien, mit welchen sie dieselben überschütten. Die Volkslehrer heißt es, sind der erste Stand im Volke, sie sind die Nationalbildner, denen durchaus nicht die Ehre widerfährt, welche sie verdienen. Darum ist Hebung des Lehrstandes und zugleich Hebung der Schulen auf alle Weise zu erstreben. — Sieht man näher hin, so besteht diese Hebung freilich ganz besonders in Ueberhebung, in eitelm Streben nach einem eiteln Ideal.

Ein Beispiel möge zeigen, daß dieser Vorwurf des Ueberhebens gerecht ist.

In den Rheinischen Blättern[1] steht ein Aufsatz Diesterwegs mit der Ueberschrift: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." Was muthet Diesterweg nicht Alles dem armen Lehrer zu! „Er muß, sagt er, seine Kenntnisse erweitern, ein Naturforscher werden. — Er erforscht die Lage seines Wohnorts, die Bodenbeschaffenheit .... geographische Länge und Breite, mathematisch-physikalisches Klima" .... „Er erforscht die Flora seiner Gegend .... und legt eine vollständige Sammlung aller Species an." „Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden ..... und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an." „Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merk-

1) Juli — December 1842, Seite 219.

würdige. — Schindanger sind eine reiche Fundgrube" .... „Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz spezielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren ... er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz." „Er beobachtet die Witterung seines Wohnorts im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen." Thermometer- und Barometerbeobachtungen. „Er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden, er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus." „Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen ... in den verschiedenen Jahreszeiten, er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten."

„Die Leser werden schon sagen, (Diesterweg spricht) das sei zu viel verlangt, man wolle dem Lehrer Alles aufbürden. Darum füge ich das Weitere, was noch zu sagen wäre, nicht bei."

Der Lehrer „soll sich zum Mittelpunkt des Wißens und der Bildung in seinem Kreise machen .... an Vielseitigkeit muß er sich von Keinem übertreffen laßen, ebensowenig an Klarheit und Anschaulichkeit des Wißens."..... „Gelänge es, in den künftigen Landschullehrern Naturforscher zu erziehen und in ihnen erwachsen zu sehen (das Beste muß der Mensch immer aus sich selbst machen), so würde manches entdeckt werden, was bis jetzt gänzlich verborgen ist. Wohin ein Alexander von Humboldt nur kommen mag, — er macht Forschungen, bringt Neues, Unbekanntes an den Tag. Warum sollte dies denn nicht auch in kleinerem Maaßstabe von einem Lehrer geschehen können, der, was ihm an Ausdehnung seines Blickes (Extensität) abgeht, durch um so genauere, wiederholte Beobachtung (intensiv) ersetzen kann?" —

Difficile est satyram non scribere. Wollte ein höchst begabter von jeder Amtspflicht freie Mann alle seine Zeit den von Diesterweg gestellten wißenschaftlichen Aufgaben widmen, er wäre nicht im Stande, ihnen allen zu genügen. Und diesen Aufgaben sollen Schullehrer gewachsen sein, bei einem schweren Beruf, der ihre Kraft und Zeit so sehr in Anspruch nimmt? Von den vielen großen Sammlungen in dem kleinen, meist sehr engen Schulhause, von der Art, wie Humboldt mit den Schullehrern zusammengestellt ist, wollen wir schweigen, eins aber dürfen wir nicht vergeßen, daß ja die Naturforschung nur ein Theil der Schullehrer-

studien ist; Sprache, Geschichte, Musik, Zeichnen und was sonst noch, machen gleiche Ansprüche an die beklagenswerthen Universalisten. Würde es in dieser Weise Ernst, so dürfte ein ehrlicher Lehrer in der Verzweiflung lieber wieder dann und wann zur Erholung Botendienste übernehmen, die er gut besorgen könnte, als daß er bei jenen Studien unaufhörlich das peinliche Gefühl hätte: er pfusche nur und diese Pfuscherei halte ihn noch dazu vom gewißenhaften Versehen seines Amtes ab. —

Das Angeführte wird die eitle Grenzenlosigkeit der wißenschaftlichen Bestrebungen des Lehrstands charakterisieren, sie stammt aus der Verkennung seines Berufs und seiner Kräfte. Würde es den Lehrern recht klar, was ihr Beruf wesentlich verlange, und strebten sie, dies gewißenhaft und als Meister zu üben, so würde von selbst so vieles Ueberflüßige und Verkehrte wegfallen, womit sie sich vergeblich und unbefriedigt abmühen. Möchten vorzüglich Seminarinspektoren und Alle, denen die Bildung der Lehrer obliegt, jenen Beruf klar begriffen haben!

Goethe sagt: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister," — wir fügen hinzu: auch der rechte Schulmeister. Dagegen sagt der sehr beschränkte Wagner zu Faust:

Zwar weiß ich viel, doch möcht ich Alles wißen;

er hat keine Ahndung von seiner Beschränktheit und ist eben deshalb am fernsten von der Beschränkung, in welcher sich der Meister zeigt.

Nicht gegen den Lehrerstand, nur gegen die maaß- und trostlose Ueberhebung desselben sei dies gesagt. Hat der Lehrer Mühe und Arbeit genug, wenn er das thut, was wirklich seines Amtes ist, so möge er sich doch nicht aus Eitelkeit noch unnütze drückende Lasten dazu aufladen. Nicht den Eiteln, sondern den Demüthigen, die mühselig und beladen sind, ist Erquickung verheißen. Mögen die Lehrer nicht auf das verkehrte, seelenverderbliche Lob hören, welches ihnen von so Vielen gespendet wird. Dagegen stimmen wir von ganzem Herzen in Luthers Preis des Lehramts. „Einem fleißigen, frommen Schulmeister, sagt er in einer Predigt, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablaßen könnte oder müßte, und von andern Sachen, so wollte ich kein Amt, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn

ich weiß, daß dies Werk, nächst dem Predigtamt, das allernützlichste, größte und beste ist.“

Kehren die Lehrer von ihren traurigen Irrwegen zurück, befleißigen sich die Geistlichen einer tüchtigen pädagogischen Bildung, so ist vorauszusehen, daß sich die Verbindung zwischen Kirche und Schule nicht lösen, vielmehr befestigen werde. Mögen die Geistlichen in Geduld ausharren! Die Kinder gehören zu ihren Gemeindegliedern, für die sie einst Rechenschaft geben sollen. Miethlinge fliehen, gute Hirten dürfen aber nie vergeßen, daß ihr Oberhirte zu Petrus nicht bloß sagte: weide meine Schafe, sondern auch: weide meine Lämmer. —

---

# Die Erziehung der Mädchen.

## I.

## Das Familienleben.

Wir sahen [1] wie hoch Luther das Familienleben hielt, wie er im guten Hausregiment das Fundament des guten Völkerregiments und des wahren Völkerglücks erblickte. Das Hausregiment sei das erste, sagt er, von welchem alle andren Regimente und Herrschaften ihren Ursprung hätten. Sei diese Wurzel nicht gut, so könne weder Stamm noch gute Frucht folgen. Königreiche seien zuletzt aus einzelnen Häusern zusammengesetzt. „Wo nun, fährt er fort, Vater und Mutter übel regieren, lassen den Kindern ihren Muthwillen, da kann weder Stadt, Markt, Dorf, Land, Fürstenthum, Königreich noch Kaiserthum wohl und friedlich regiert werden. Denn aus dem Sohne wird ein Hausvater, ein Richter, Burgermeister, Fürst, König, Kaiser, Prediger, Schulmeister 2c. wo er nun übel erzogen ist, werden die Unterthanen wie der Herr, die Gliedmaßen wie das Haupt. —

Darum hat Gott als am nöthigsten angefangen, daß man im Hause wohl regiere. Denn wo das Regiment im Hause wohl und rechtschaffen geht, ist dem andren allen wohl gerathen."

Diese Betrachtung ist, nach Luthers Weise, höchst einfach und führt uns in das Familienleben als an die Quelle des Segens wie des Unsegens der Völker. Wird unserm Vaterland aus dieser Quelle Segen oder Unsegen zufließen?

1) Pädag. I. 133.

## II.

## Wie das Familienleben und die Mädchenerziehung gewöhnlich beschaffen seien.

Pestalozzi hat in seinem Lienhard und Gertrud ein frommes Familienleben sehr schön und anziehend geschildert, ohne irgend romanhaft überspannt das wirkliche Leben aus dem Auge zu verlieren und unmögliches als Ideal hinzustellen. Wenn wir nun seine Schilderung mit dem gewöhnlichen Familienleben, besonders dem unserer sogenannten gebildeten Stände vergleichen, so entspricht dieses meist nicht entfernt dem Ideale Pestalozzis. Vom „gewöhnlichen" Familienleben spreche ich, indem ich keineswegs entsetzliche Ausartungen, ganz unsittliche, verderbte und verrufene Familien berücksichtige. Faßen wir vielmehr so viele, für ganz unbescholten geltende Familien ins Auge, in denen aber eine philisterhafte Gesinnung das Scepter führt. Das ist jene Gesinnung, welche ohne alle Achtung für würdiges und edles, ohne Sehnsucht nach wahrer Bildung, ohne Liebe zum Vaterlande, ohne religiösen Ernst, ganz flach, kurzsichtig und engherzig ist. Für Menschen dieser Gesinnung ist die nichtsnützigste, verwerflichste, herrschende Gewohnheit höchste moralische Autorität, der sie sich unbedingt fügen, ohne ihr gewißenhaft prüfend ins Auge zu sehn und entschloßen entgegen zu treten. Was sagen die Leute — mit dieser Frage appellieren sie an ihre höchste Instanz — der breiteste Weg erscheint ihnen als der entschieden sicherste. —

Wie tief verderblich eine solche philisterhafte Gesinnung auf das Familienleben und auf die Erziehung einwirkt, ließe sich an so Vielem nachweisen. Nur einiges anzuführen.

Ist der Hausvater so gemein gesinnt, daß er nicht nach dem Vaterlande frägt, ist er zufrieden, wenn er nur in seinem Gewerbe, seinem Amte unangefochten sein Alltagsleben führt und prosperiert, wenn sein elender Zeitvertreib nicht gestört wird — ist das die Gesinnung des Hausvaters, wie muß nicht des Vaters Beispiel in den Kindern jeden Keim der Vaterlandsliebe ertödten, dagegen jeden Keim des gemeinsten Egoismus beleben.

Ebensowenig kann in der Familie eines so gesinnten Hausvaters ein standhaft christliches Leben gedeihen. Wird er doch auch bei jeder

Gelegenheit fragen: was sagen die Leute dazu? Er schämt sich bei Tisch zu beten, an einen Hausgottesdienst denkt er nicht. Ob Beten und Hausgottesdienst etwas Gottgefälliges sei, darnach frägt er nicht. Daß aber solch ein Gottesdienst Leuten seines Gleichen und seines täglichen Umgangs höchlich misfalle, daß diese ihn deshalb wohl gar einen Pietisten nennen dürften, davor schrickt er zurück, als vor dem Aergsten, was ihm nur begegnen könnte. — Er ist ein Laodiceer, nicht kalt nicht warm, unfähig das Gute von Herzen zu lieben und ihm anzuhangen, und ebenso unfähig herzhaft das Böse zu haßen.

Rücksichten sinds, die seinen Blick berücken. —

Ich verliere meinen Gegenstand, die Mädchenerziehung, nicht aus den Augen, wenn ich so Familien schildere, wie sie in Deutschland zu unserer Zeit nur allzuhäufig sind. Ist doch in so vielen Häusern gar nicht die Rede von einem Familienleben, von einem Leben, in welchem Vater, Mutter, Kinder durch herzliche, thätige Liebe innig verbunden wären und sich eben dadurch in ihrem häuslichen Kreise am glücklichsten fühlten. Im Gegentheil; kalte Langeweile gähnt in der Wohnstube, sie können es da nicht aushalten, es treibt sie hinaus, anderweitig Zerstreuung und Zeitvertreib zu suchen. Der Vater befindet sich nur wohl, wenn er jeden Abend in einem Casino oder wie die Gesellschaft heißt, beim Kartenspiel zubringen kann, die Mutter mit den ältern Töchtern besucht weibliche Kaffee- und Theecirkel ꝛc. und die jüngeren Kinder? sie werden den Mägden Preis gegeben. —

„Nur dies kann mein Herz beruhigen, sagt bei J. Paul eine Mutter,[1] die sich für sehr zärtlich hält, daß ich mir alle Mühe gegeben für meine guten Kleinen eine gewißenhafte Kinderwärterin aufzutreiben, die als eine wahre Mutter an ihnen zu handeln schwur, und der Himmel möge sie heimsuchen, wenn sie eine so theure Pflicht an meinen armen Würmern je außer Acht, und diese nur eine Minute aus dem Gesicht und in fremde Hände gelaßen. Gott, wenn ich mir dies denke! Aber ach, was wißen solche Wesen von den Sorgen eines zarteren Mutterherzens? — Sonst habe ich wohl (was mich tröstet), zweimal jeden Tag, nämlich nach dem Frühstück und nach dem Mittageßen, alle meine Kinder vor mich kommen laßen.“

1) Levana 2, 41.

Wie wahr, Gott sei's geklagt, wie treu nach dem Leben ist dies! Findet man ja die Kindermägde mit den armen verlaßenen Kleinen auf allen Stadtpromenaden! Wie oft haben diese Mägde unsaubere Verbindungen, denen sie frech, ohne alle Berücksichtigung der Kinder nachgehn. Im Berliner Thiergarten wurde eine Dame einst von einer Frau angebettelt, die ein Kind auf dem Arm hatte. Als die Dame das Kind näher betrachtet, erkennt sie es erschrocken als ihr eigenes. Eine heillose Kindermagd hatte es schon oft für Geld der Bettlerin abgetreten, welche es misbrauchte, um das Mitleid der Vorbeigehenden zu erregen. — „So gibt man, wie schon Fenelon klagt, diese kleinen Kinder unbesonnenen, zuweilen lüderlichen Weibern preis, und doch ist dies das Lebensalter, in welchem sich Eindrücke am tiefsten einprägen." Gibt man aber so die kleinsten Kinder preis, wie würden sie doch im Verfolg erzogen werden?

Kann denn eine gottgefällige, eine fromme Mädchenerziehung statt finden in solchen Familien, wie ich sie treu geschildert? — Wie sollte sie möglich sein, da ja Aeltern von gemeiner und verkehrter Gesinnung nothwendig ein verkehrtes und gemeines Ziel bei ihrer Töchtererziehung verfolgen müßen. Dies Ziel ist kein anderes als die Mädchen so zu erziehen, daß sie sich bald verheirathen können, und zwar irgend wie, wofern nur der Mann ein gutes sicheres Auskommen hat.

Wie müßen nun die Töchter erzogen werden, um den Beifall von Männern zu gewinnen? — Die Frage bestimmt die pädagogische Aufgabe der Aeltern, besonders der Mütter. [1]

Sollen die Töchter den Männern gefallen, so muß vor Allem jede Gelegenheit wahrgenommen werden, wo sie Bekanntschaften machen können. Sobald die Tochter das Alter erreicht hat, besucht sie daher Gesellschaften und versäumt besonders keinen Ball. Auch die geizigste Mutter hält es für ihre Pflicht der Tochter ein theures Ballkleid zu kaufen. Der Tanz ertheilt das Privilegium einer gegenseitigen Annäherung; wie oft gab ein Ballabend, ja ein einziger Walzer Veranlaßung zum Schließen einer unseligen Ehe. Hatte man doch in Berlin für

1) Frau Necker (1, 68) sagt: „Die Mütter, welche bei der Erziehung die einstige Verheirathung ihrer Töchter geradezu als Ziel vor Augen haben und deshalb eine sklavische Rücksicht auf die Stimme des Publikums nehmen, weihen nach unserer Meinung ihre Töchter einer unausbleiblichen Mittelmäßigkeit."

Ehen dieses Ursprungs den Namen Ballehen. Das erste Verzücktsein überlebt kaum die Flitterwochen, und manches junge Ehepaar der Art konnte vierzehn Tage nach der Hochzeit auf Grund gegenseitigen „unüberwindlichen Widerwillens" nach Preußischem Landrecht wieder getrennt werden. Doch der Zweck gemeiner Aeltern ist, wie gesagt, erreicht, wenn nur ihre Tochter einen Mann hat — mag sie sich immerhin mit ihm liebelos in kältester Langeweile durchs Leben schleppen. —

Ueber die Gegenstände und die Art des weiblichen Unterrichts werden wir uns nicht wundern, nachdem wir das Ziel der Mädchenerziehung kennen gelernt; denn dies Ziel verfolgt man mit der größten Consequenz. Da Alles darauf berechnet wird, sagt Frau Necker,[1] daß das Töchterchen einst Gegenstand der Wahl eines jungen Mannes werden möge, so wird nur für die Ausbildung der äußern Vorzüge Sorge getragen, das Uebrige mag gehen wie es will. Die Mutter merkt mit leidenschaftlicher Theilnahme auf den Erfolg der Tochter. Es wird alles angewendet, um sich dessen zu versichern." Die Mädchen sollen sich, wie man es nennt, produzieren, in Gesellschaft glänzen. Das Tanzen dürfte, aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, unter allen Unterrichtsgegenständen obenan stehen. Eifriger wird auch keine Kunst geübt, mit unerhörter Selbstaufopferung. Auf den Winterbällen, hörte ich sagen, untergraben jene Mädchen ihre Gesundheit, im Sommer müßen sie Bäder besuchen, um sich für die folgenden Winterbälle wieder einigermaßen herzustellen. So wechseln sie, bis die Gesundheit ganz zerstört ist. —

Zunächst lernen die Mädchen singen und Klavierspielen, um sich mit beidem in Gesellschaften zu zeigen. Besonders eignet sich hiezu das Klavier; können ja Mädchen, denen alles musikalische Gefühl und Talent abgeht, zum bewunderten Klavierspielen abgerichtet werden, selbst auf jenen neuaufgekommenen stummen Klavieren ohne Saiten. Man martert sie tagtäglich mehrere Stunden mit Fingerübungen. Spielen sie erst Sonaten 2c., nun so haben sie es, bei Lichte besehen, wieder nur mit Fingerübungen zu thun, bei denen sie vom Lehrmeister angehalten werden, bestimmte Stellen pianissimo oder piano, forte, fortissimo zu spielen, mit andern Worten mehr oder minder stark drauf zu schlagen. Besonders wird ihnen das Ueberspringen vom leisesten Piano zum lautesten Forte gelehrt, weil

1) 1, 32.

dies den größten Effect mache — und was wollen sie anders als Effect machen? „Die schönen Künste hören in solchen Händen auf, Künste zu seyn; der Gedanke an den Effect, den sie bei andern machen werden, entsteht da immer eher als die Wirkung, die in der eigenen Seele sich erzeugen sollte.“ [1]

So dressierten Klavierspielerinnen kann der gewöhnliche Beifall nicht entgehen. Selbst nicht der Beifall ganz Unmusikalischer — und deren ist ja gewöhnlich die Mehrzahl — denn auch diese können sich mit ihren Augen von der Fingerfertigkeit der Spielerin überzeugen. Daß diese selbst die Kunst völlig gefühl- und freudlos treibt, daß sie sich im Schweiß des Angesichts plagt, um Fertigkeit zu erwerben, weiter will sie ja nichts als diese, das ist Nebensache. „Lieben und bewundern ist nicht mehr die Hauptsache, sondern beliebt und bewundert zu werden; es kümmert (das Mädchen) dann wenig, was sie selbst empfindet, aber gar sehr welche Empfindungen (?) sie in andern erweckt.“ [2] Gute Lebensart nun verbietet dem Zuhörer, sichs irgend merken zu laßen, wie sehr ihn das Spiel gelangweilt habe, vielmehr loben alle, auch die, welche während des Spielens ohne Aufhören geschwätzt haben. Was würde man nicht im Palais de la vérité [3] bei solchen musikalischen Productionen zu hören bekommen, wenn jeder Zuhörer das, was er wirklich fühlte und dächte, auszusprechen genöthigt wäre.

Welche Stücke die Klavierspielerinnen vortragen? Nun, was eben Mode ist, wäre es das Schlechteste, wenn es nur auf den Effect componiert ist, und so dem auf Effect gerichteten Vortrag zu Hilfe kommt. —

Kaum brauche ich noch von dem in Gesellschaften gewöhnlichen Singen zu sprechen. Wie wird dem, welcher an edeln, einfachen geistlichen und weltlichen Gesang gewöhnt ist, wenn er zum erstenmale dies unnatürliche, gemeine affectierte Singen hört, diese Sprünge vom kaum hörbaren Piano zum herausgeschrieenen ohrzerschneidenden Fortissimo, dieses unleidliche gezogene Geheul statt reiner präciser Töne! Aus der heitern Region schöner reiner Kunst ist er unter musikalische Fratzen gerathen. Wenn wie im Garten der Poesie [4] die Gesänge sichtbar wür-

1) Frau Necker 1, 73.
2) Frau Necker 1, 72. Vgl. 2, 164.
3) Vgl. Les Veillées du chateau von Mad. de Genlis.
4) Tiecks Zerbino.

den, so müßte ihm zu Muthe werden wie dem heiligen Antonius, da er von häßlichen Spukgeistern umschwärmt ward. —

Der Unterricht der Mädchen im Französischen liegt den Aeltern besonders am Herzen. Was bezwecken sie mit diesem? Soll er die Mädchen in den Stand setzen französische Meisterwerke zu lesen, oder soll er ihren Gesichtskreis dadurch erweitern, daß er sie überhaupt aus dem ursprünglichen Bannkreise der Muttersprache in einen fremden Sprachkreis versetzt — sie andere Worte, andere Formen, andere Syntax lehrt? Will man sie vielleicht zum Vergleichen der Muttersprache mit dem Französischen anleiten?

Spräche einer so zu den gewöhnlichen Aeltern, so würden diese gar nicht wißen, was er nur wolle. Die Töchter sollen französisch sprechen lernen, würden sie sagen, der Zweck ist ja weltbekannt, sie sollen sich eben dadurch in gebildeter Gesellschaft als gebildete zeigen. Besonders in höhern Cirkeln, in denen Französisch Conversationssprache ist.

Wie ernstlich es mit diesem Französischparlieren gemeint sei, zeigt am Besten die Art wie dieser Unterricht ertheilt wird. — Doch ich misbrauche das Wort „Unterricht", denn nicht von Unterrichten sondern von Abrichten ist die Rede, von einem Abrichten wie Staare und Papageien abgerichtet werden Worte nachzusprechen. Wer aber gibt sich zu einem so traurigen Geschäft her? — Nicht bloß reiche, sondern selbst wenig begüterte Aeltern erschwingen es oft Meister oder vielmehr Meisterinnen dieses Dressierens für schweres Geld zu verschreiben — nämlich französische Gouvernanten. Man erkundige sich nur in Paris, welche Geschöpfe so häufig nach Deutschland als Gouvernanten spedirt werden. — Und der Art Personen vertrauen thörichte Aeltern ihre Kinder an. Mütter, die nicht französisch verstehen, müßen das Geschwätz der Bonne mit den Kindern anhören, ohne nur zu wißen, ob jene nicht das Aergste schwätzt. — Aber gesetzt auch, es drohte keine Gefahr von sittlicher Seite, so ists doch mindestens leeres Gewäsch; nichtssagende Conversationsphrasen werden den Kindern beigebracht, wie sie bei den Franzosen selbst bei denen aus niedern Ständen gewöhnlich sind. Was könnten auch solche Bonnen mehr leisten, wie wären sie im Stande über das Dressieren hinaus zu gehen, wirklich zu lehren? sie, die meist selbst nichts gelernt haben und französisch sprechen, weil sie eben Französinnen sind. Ich kannte so dressierte Mädchen, die keine Ahnung von französischer Declination und Conjugation hatten, die,

wenn sie etwa pourriez-vous lasen, nicht wußten wie sie im Lexikon die Bedeutung von pourriez auffinden könnten. Doch abgesehen davon, so beschränkte sich ihr ganzes Wißen so durchaus auf die alltäglichste Conversationssprache, daß sie nicht im Stande waren das leichteste französische Buch zu übersetzen, dessen Element nicht gerade Conversations-Floskeln waren. —

Aus dem Gesagten ergibt sichs nun, daß bei solchem Französischlernen nur von Abrichten aber nicht entfernt von Bildung die Rede ist, von ächter Bildung, der nichts ferner steht, als solch französisches Geschwätz. „Soll ich Französisch reden, sagt Göthe; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen behelfen muß.“ —

Göthe, der Repräsentant deutscher Bildung, tritt hier in den schärfsten Widerspruch besonders gegen die sogenannten gebildeten Stände, denen französisch sprechen für Bildung gilt. Er sagt ihnen rund heraus, daß sie in ihrer französischen Conversation immer albern erscheinen, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen behelfen müßten. — Kann denn solch Parlieren auch nur als ein schlechtes Surrogat ächter Bildung gelten? —

Um ja nichts zu verabsäumen müßen aber die Mädchen schon von früh auf parlieren, wenn sie kaum einigermaßen deutsch sprechen können. Welch' heillosen Einfluß dieß auf die Muttersprache habe, wird jedem einleuchten, der weiß, welche Gottesgabe ihm in der Muttersprache verliehen ist, wie ihm in dieser Worte wunderbar geschenkt werden, durch welche er die Gefühle und Gedanken seines Innersten äußern und mittheilen kann. Diesem aus dem Innersten quillenden lebendigen Sprechen diametral entgegengesetzt ist es, wenn den Kindern ganz mechanisch französische Redensarten eingeprägt werden, bei denen sie gar nichts denken, gar nichts fühlen. Haben sie nur erst durch solche Dressur einige Fertigkeit in französischer Floskelconversation erlangt, so übertragen sie diese todte Manier auf die Muttersprache und sprechen gefühl- und gedanken-

los in deutschen Phrasen. Schickt man die Mädchen in Mädchen-Institute, so fallen sie gewöhnlich auch hier in die Hände von Französinnen wie sie oben geschildert wurden. Aeltern, denen alles gering erscheint, verglichen mit der Fertigkeit im Französisch sprechen, solche schicken ihre Kinder in französische oder schweizer Erziehungsinstitute, wo sie nur französisch sprechen hören und selbst sprechen müßen. So werden sie in der Fremde, wie oft! dem Vaterhause und dem Vaterlande ganz entfremdet.

Diese unnatürliche Ueberschätzung des Französischen hat leider an der Art, wie man es mit dem Deutschen treibt, nichts weniger als ein Gegengewicht. Es ist hier nicht vom ersten Lesen- und Schreiben-Lernen die Rede, sondern vom weitern Verfolg des deutschen Sprachunterrichts, welcher meist ebenso verkehrt ist als der französische, jedoch auf völlig entgegengesetzte Weise. Wurden die Mädchen dressiert, sich ohne Sinn und Verstand französische Redensarten anzueignen, so verlangt dagegen der Lehrer des Deutschen: sie sollen alles und jedes, was sie lesen, verstehen — ja sie sollen es mehr als verstehen, sie sollen sich auch dieses ihres Verstehens bewußt sein. Um das zu erreichen wird ihnen Alles, was sie lesen, lang und breit erklärt, sie müßen auch was sie beim Lesen empfunden und gedacht zu Papier bringen, und plagen sich zum Erbarmen, Empfindungen und Gedanken in sich zu erzeugen, um sie aufschreiben zu können.

Solcher Unterricht ist geeignet weibliche Literaten zu bilden, das ist eine Schule des herzlosesten, unwahrsten Heuchelns. Dazu trägt auch bei die Anweisung, gefühlvoll zu lesen, welche ganz jener Anweisung, gefühlvoll Klavier zu spielen, entspricht. Wie bei diesem bringt man beim Lesen das forte und piano theils durch unzählige mündliche Regeln, theils dadurch bei, daß man die verschiedenen Abstufungen durch mehr oder minder großen Druck angiebt. So fand ich Gellerts: Wie groß ist des Allmächtigen Güte mit Schrift von vierfacher Größe also gedruckt:

Wie **groß** ist des A l l m ä c h t i g e n **Güte**,
Ist d e r ein **Mensch** den sie nicht rührt,
Der mit v e r h ä r t e t e m Gemüthe
Den Dank **erstickt**, der ihm gebührt?
**Nein**, seine L i e b e zu ermessen
Sei e w i g meine **größte** Pflicht,
Der Herr hat M e i n noch n i e vergessen,
Vergiß mein Herz auch s e i n e r nicht.[1]

1) Rhein. Blätter 1835 Jan. bis Juni S. 354.

Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen das sei mit Ausdruck lesen. Einen schlichten natürlichen Menschen widert es an, wenn er ein Mädchen mit solchem Scheinaffekt declamieren hört, besonders wenn sie es wie oft! versieht und den Accent am falschen Orte anbringt, wodurch sie das ganz Gedankenlose ihrer Kunst verräth.

Man hört oft den Ausspruch Büffon's: le style c'est l'homme; unsere gewöhnliche Stylbildung kann aber gewis nicht als Menschenbildung gelten. Welche Themata gibt man nicht den armen Mädchen zu schriftlichen Arbeiten! Sie sollen z. B. Briefe schreiben, in denen sie den Todesfall des Vaters oder Bruders, oder auch die Geburt einer Schwester anzeigen, und sich dabei in die bestimmte Lage versetzen (!), sie sollen Abhandlungen schreiben über den Nutzen der Wißenschaften, die Trefflichkeit der Tugend u. s. w. u. s. w. Nichts ist langweiliger, als Briefe so geschulter Mädchen zu lesen, die zuerst mit Mühe concipiert, dann ins Reine geschrieben wurden. Es steht aber nichts in solchen Briefen, als etwa Redensarten, in denen sich die Briefstellerin mit erheuchelter Bescheidenheit entschuldigt, daß sie nicht so die Gabe des Briefschreibens habe, wie die Freundin, an welche sie schreibe, daß es ihr zudem an Zeit gefehlt u. s. w. u. s. w. Dergleichen füllt den ganzen Brief. Ist man mit Lesen fertig und frägt: was ist der langen Rede kurzer Sinn? — so weiß man keine Antwort. Wie anders, wenn ein schlichtes, nie so verkehrt geschultes Mädchen ihrer Freundin ohne sich viel zu besinnen in einem Briefe einfach erzählt, welche Menschen sie gesehen, welche Lustreisen gemacht, welche Bücher gelesen — und was sie sonst Alles erlebt. Es ist eine Freude solche frische Briefe zu lesen, in denen poetischer Sinn und gesunder Mutterwitz frei sich bewegen, von keinem Schulzwang beengt und verkümmert.

Wir sind hiemit bei weitem noch nicht zu Ende mit allen Ingredienzen der Schulbildung unserer Mädchen. — Man lese nur das erste beste Einladungs-Programm zu einem Mädchenexamen, welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten! Richtig gelehrt wäre manches sehr löblich, verkehrt behandelt wird es ganz verwerflich. So z. B. die Naturgeschichte. Wer hat nicht Freude daran, wenn ein Mädchen Blumen liebt, mit Sorgfalt sie täglich begießt, in die Sonne stellt, kurz sie mit einer Liebe pflegt, wie der gewißenhafteste verständigste Gärtner. Wie aber, wenn 9—10-jährige Kinder anstatt sich ungestört kindlich an den Farben und dem

Geruch einer Blume zu freuen, vom Lehrer genöthigt werden, die Theile derselben wohl zu unterscheiden und richtig zu benennen, als: den „Wurzelstock, Wurzelzasern, Blattstiel, Blattscheibe, und an der Blattscheibe: Ober- und Unterfläche, Rand und Grund und Spitzen, Adern und Mittelader!“ Wenn der Lehrer über die Viola odorata mit ihnen eine Unterhaltung ausspinnt, die etwa 8 gedruckte Seiten befaßt!! Als ließe Gott nur die Blumen wachsen, damit Lehrer sie zu ihren eben so eiteln als albernen pädagogischen Experimenten brauchen könnten. Das Lebendigste und Schönste, wenn die Hand eitler Pedanten es anrührt, verwelkt und erstirbt. —

Da den Mädchen so vielerlei und meist mit pedantischer Weitläufigkeit und Scheingründlichkeit gelehrt wird, so läßt sich denken, daß wenig oder keine Zeit zum thätigen Eingreifen in die Haushaltung übrig bleibt. Ich habe Mädchen gekannt, welche bis in die Nacht hinein an Schulaufgaben arbeiteten. Wie übel daran sind junge angehende Hausfrauen, die nichts gelernt und geübt, was sie in ihrem neuen Berufe wißen und üben sollen. Die Küche z. B. ist ganz in der Hand der Köchin, auch der ungeschicktesten. Die junge Frau, statt diese, wenn es Noth thut, belehren zu können, ist vielmehr genöthigt, ihr ängstlich die Kunst abzusehen, stets besorgt, sich keine Blöße zu geben.

Man sucht wohl dem Uebelstande abzuhelfen, indem man die Tochter auf eine Zeit bei einem Koch oder bei einer Gastwirtin in die Lehre thut. Abgesehen davon, daß sie hier meist in eine bedenkliche Umgebung kommt, so lernt sie auch in solcher Küche und Küchenwirtschaft gar nicht die Art, wie sie später im eigenen Hause das Kochen üben muß; so manches was sie dagegen lernt, wird sie in ihrer kleinen Haushaltung nie anzuwenden Gelegenheit haben.

Wie die Muße von den Töchtern solcher Familien verwendet werde, berührte ich schon. Gesellschaften, Bälle, Theater nehmen viel Zeit weg; die Langeweile im Hause suchen sie durch Romanenlesen zu tödten. Es ist schwer zu sagen, ob Gesellschaften, ob Bälle, ob Theater oder Romanenlesen auf die Mädchen den übelsten Einfluß übe.[1] Von den Bällen sprach ich. Den Theaterbesuch erlauben die Aeltern ohne alle Berücksichtigung des sittlichen und Kunstwerths der Stücke. Eins der

1) Man vergleiche Th. 3, 1, S. 212—214.

verwerflichsten Kotzebueschen Schauspiele, in welchem sich alle 5 Acte hindurch Eine durchgeführte Zweideutigkeit zog, dieß gehörte zur Zeit in Breslau zu dem beliebtesten und von Jung und Alt besuchtesten. Und wenn nun solche zweideutige Stücke von zweideutigen Schauspielern mit Virtuosität gegeben werden, wenn das Laster auf dem Theater liebenswürdig, die Tugend langweilig und dumm erscheint, so ist das eine saubere Schule für Mädchen.

Am verderblichsten wirkt vielleicht doch das heillose Lesen von Romanen aller Art, wie sie den Mädchen eben in die Hände fallen. Ein krankhafter Heißhunger ergreift sie; sie lesen und lesen, ohne durch das, was sie geistig verschlingen, irgend gesättigt und gestärkt zu werden. Im Gegentheil, es ist ihnen Gift. Verirrt sich zufällig ein klassisches Werk unter ihre Leihbibliotheks-Scharteken, so merken sie es nicht. Eine Romanleserin gefragt: ob sie Göthes Iphigenie gelesen, antwortete: ich glaube. —

Die liebevollste, thätigste Geistesgegenwart der Mädchen wird durch solch Lesen vernichtet, da es zu einer steten Geistesabwesenheit führt, die sie völlig unfähig macht, besonnen und geschickt ihre häuslichen Pflichten zu erfüllen, und ein schlichtes, gottgefälliges Leben zu führen. Ernste, heilige Gedanken finden keine Stelle in einem solchen verlesenen Mädchen, wie könnten sie auch mit frivolen Liebesgeschichten und verkehrten, gemeinen, fantastischen Liebesidealen ungestört zusammen wohnen?

Doch es ist Zeit, daß wir uns von der nur zu gewöhnlichen heil- und hoffnungslosen Mädchenerziehung und all ihren Irrwegen wegwenden und den rechten Weg zu finden suchen. —

## III.

## Die Ehe. Aelternpflichten bei Erziehung der Kinder.

Wenn uns Luther auf die Familien verwies, als auf die Quellen des Segens oder Unsegens der Völker; so fragen wir weiter nach den Quellen des Segens oder Unsegens in den Familien.

Diese werden durch die Ehe gegründet. So viele Ehen geschloßen werden, so viele verschiedenartige Anfänge haben sie. Wenn geheiligte Liebe die Einen zusammenführt und es von ihnen heißt: ihre Ehe sei im

Himmel geschloßen, so können wir hinuntersteigen tief bis zu den Ehen, welche die unreinste Lust oder der kälteste berechnende Geiz schließt.

Ein geheiligter Anfang verspricht eine geheiligte, gesegnete Ehe in treuer Liebe bis ins Alter; ist aber die Quelle unrein, so ist auch das eheliche Familienleben meist auf lebenslang verunreinigt und segenslos. — Wir sahen im Vorigen, welche gemeine Ansichten über die Ehe selbst in den höhern Ständen nur zu gewöhnlich sind — wir lernten das in diesen Ehen herrschende Verderben kennen. —

Betrachten wir nun, welche Pflichten in einer gottgefälligen Ehe dem Manne, welche der Frau in Bezug auf die Erziehung der Kinder obliegen. —

Ich verwies oben auf Pestalozzis Lienhard und Gertrud, auf dieß so lebendige, schöne Bild eines geheiligten Familienlebens. Man muß Gertrud liebgewinnen und hochachten, wie sie voll treuer Liebe gegen ihren Mann, gegen ihre Kinder, gegen Arme und Verwahrloste in der Gemeinde ist, und dabei so verständig, so entschloßen thätig für alle.

Nur eins höre ich tadeln, selbst von Frauen, nämlich solchen, die wohl wißen was zu ihrem Frieden dient. Es ist der Lienhard, sagen sie, ein herzensguter Mann, auch fleißig in seinem Berufe, aber schwach, oft taktlos und leicht zu verführen. Das ist kein Hausvater, an ihm hat seine Frau keinen Halt, im Gegentheil, sie muß ihn unter ihre Obhut und Leitung nehmen, und oft gut machen, was er versieht. Wäre er nur als Hausvater das, was Gertrud als Hausmutter ist! besonders in Bezug auf Erziehung der Kinder. —

Diese treffende Einrede führt uns aufs Natürlichste zur Betrachtung, was dem Hausvater und was der Hausmutter in Beziehung auf die Töchtererziehung obliege.

Mancher dürfte glauben: diese Erziehung falle der Mutter ganz anheim, der Vater könne hier kaum eingreifen. So scheint es — aber es scheint nur so. — Der Mann, welcher mit heiligem Ernst die Ehe schließt, er muß doch einigermaßen wißen, was er thut, eine Art Begriff und Ideal der Ehe haben. Er wird an die Pflichten denken, die ihm fortan obliegen werden, gegen die Frau und gegen die Kinder — falls ihm Gott Kinder schenkt. Liebe und Gewißenhaftigkeit werden ihn treiben, an die Kindererziehung zu denken, an das Ziel derselben und den Weg zum Ziele. Mit jedem Jahre und mit jedem Kinde, das Gott

schenkt, wird ihm seine pädagogische Aufgabe klarer werden, sein Geschick, sie zu lösen, wachsen. Eine verständige, demüthige Frau hat an einem solchen Manne einen Halt und wird gern von ihm lernen; dagegen wird der verständige Mann, welcher weiß, was er kann und soll, die Ausführung der Mädchenerziehung bis ins Einzelne gewis der Frau getrost anvertrauen. Auch beim besten Willen wäre er ja nicht im Stande, dieß Detail über sich zu nehmen. Es verlangt das einmal mehr Zeit, als er bei seinem bürgerlichen Berufe in der Regel erübrigen kann, vor Allem aber verlangt es Gaben, die er nicht hat, welche aber den Frauen reichlich verliehen sind.

Was aber vom Hausvater bei Erziehung der Töchter mit Recht gefordert wird, das leistet Pestalozzis Lienhard gar nicht. Er läßt die Frau hierin ganz gewähren, sie aber denkt nicht daran, sich mit ihm über die Erziehung der Kinder zu berathen. Kurz, sie hat in dieser Hinsicht die doppelte Rolle des Hausvaters und der Hausmutter.

Damit soll gewis nicht in Abrede gestellt werden, daß man das, was der Frau bei der Erziehung, selbst der Knaben, obliegt, nicht hoch genug anschlagen könne. Die tüchtigsten Pädagogen sind darüber einverstanden. —

So sagt Fenelon in seinem trefflichen Buche über Erziehung der Mädchen: „Haben die Frauen nicht Pflichten, welche Fundamente des ganzen Lebens sind? Sind sie es nicht, welche die Familien verderben oder erhalten? Sie üben den wichtigsten Einfluß auf die guten und bösen Sitten fast aller Welt. Eine verständige, fleißige, tiefreligiöse Frau ist die Seele eines ganzen, großen Hauses, sie ordnet es in Bezug auf zeitliche und Heilsgüter."

Dann zeigt Fenelon näher, wie die Frau zum Segen oder zum Verderben ihres Mannes und ihrer Kinder wirken könne, weshalb ihre Thätigkeit für das allgemeine Wohl kaum minder wichtig sei, als die der Männer.

Luther sagte, fromme Familien begründen das Glück der Völker, Fenelon und Pestalozzi fügen hinzu: und fromme Frauen begründen vorzugsweise das Glück der Familien. Haben sie auch keinen unmittelbaren Einfluß auf Staat und Kirche, so haben sie doch den bedeutenden mittelbaren, durch ihren Einfluß auf die Erziehung nicht bloß der Töchter, sondern auch der Söhne.

Was die bedeutendsten Männer, was z. B. die Gracchen, der h. Augustin und wie viele andere ihren Müttern verdankten, ist aller Welt bekannt. Und wie viel still verborgenes, mütterliches Verdienst um die Erziehung der Söhne ist nur Gott bekannt! Unzähliche Männer haben zeitlebens das Andenken ihrer lieben Mütter, welche sie mit aller Treue von früh auf zum Guten anhielten, dankbar gesegnet.

Ist aber der Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Knaben so groß, obgleich der Vater, die Lehrer, Mitschüler und so viele andere auf diese Erziehung einwirken, wie viel größer muß ihr Einfluß auf die Erziehung der Mädchen sein, da sie fast ganz den mütterlichen Händen anvertraut ist.

In Erwägung dieses Einflußes hat man in neuester Zeit Anstalten gemacht, die Mädchen eigens zu Erzieherinnen zu bilden; es ist selbst die Rede, man solle zu dem Ende Seminare für Mädchen stiften. Der Seminarinspector, seine Frau und Kinder sind bestimmt, eine Normalfamilie vorzustellen, an und in welcher die Seminaristinnen sich heranbilden sollen; vorzüglich ist es aber darauf abgesehen, ihnen alles Mögliche in streng bestimmten Stunden zu lehren.

Ein schlichter Mensch fühlt sogleich das Unnatürliche dieses Plans. Mädchen gehören ihrer Familie an, das Familienleben ist ihre Schule, ihr Normalvater ist ihr eigener Vater und ihre Normalmutter ist die eigene Mutter — so ist Gottes Ordnung. Wenn die ältere Schwester der Mutter in der Haushaltung bei Erziehung der jüngern Kinder u. s. w. beisteht, so lernt sie aufs Einfachste und Natürlichste, was ihr einst als Hausfrau Noth thut, ohne daß sie pedantisch und roh auf ihre künftigen etwaigen Mutterpflichten hingewiesen und zuletzt doch nur zur Gouvernante abgerichtet wird. Denn einzig Gouvernanten könnten aus einem solchen Seminar hervorgehen, steife Gouvernanten, welche dem Mann ein Erziehungssystem zur Mitgift brächten und vermeinten: sie allein verständen sich aufs Erziehen, da sie es zunftmäßig gelernt, der Mann habe, da er keine solche Schule durchgemacht, nichts drein zu reden, weil er eben nichts von der Sache verstehe. —

## IV.

## Wie den Mängeln des Familienlebens und der Mädchenerziehung abzuhelfen sei. Einleitung.

„Nichts ist so vernachläßigt, als die Erziehung der Mädchen"; mit diesen Worten begann Fenelon sein Buch über Mädchenerziehung. Vielleicht schriebe er jetzt nicht: „vernachläßigt", sondern: „verschroben und verkehrt." Das sahen wir. — Wie ist dem aber abzuhelfen? tadeln ist leicht, beßer machen schwer, doppelt schwer, wenn man kaum weiß, wie es anzugreifen, wo nur anzufangen ist. Dennoch sollen wir nicht verzweifelnd die Arme sinken laßen.

Bewahren wir vor Allem den Glauben, daß Gott mütterliche Liebe in jedes Mutterherz gepflanzt und daß die Mütter in der Regel wohl gerne das Rechte für ihre Kinder thäten, wenn sie nur gewis wüßten, was das Rechte sei. — Thun sie aber, wie wir sahen, das Verkehrteste, thun sie es selbst mit Aufopferung, so geschieht es vorzüglich, weil sie dieß Verkehrte für das Rechte, für etwas halten, das ihren Töchtern zum Heil gereicht. Wähnt z. B. die Mutter, das größte Unglück, was einem Mädchen widerfahren könne, sei: unverheirathet zu bleiben, so greift sie freilich selbst zu den thörichtsten Mitteln, solch Unglück abzuwenden. Könnte man sie überzeugen: unverheirathet zu bleiben sei keinesweges immer ein Unglück, und gewis keines, das nicht weit überwogen werde durch das Elend heilloser Ehen, von denen oben die Rede war, könnte man sie überzeugen, daß gute Männer in der Regel sich nicht da finden ließen, wo sie von ihr gesucht würden — in weltlichen Gesellschaften und auf Bällen — sollte sie dann doch auf ihrem Irrwege bleiben, und nicht von mütterlicher Liebe getrieben den rechten Weg suchen?

Wohlgesinnte Mütter werden sagen: mit der Schilderung der so gewöhnlichen verkehrten Erziehung ist uns nicht geholfen, wenn wir auch schmerzlich genöthigt sind, die Wahrheit dieser Schilderung anzuerkennen. Wir wollen wißen: wie wir uns aus dem Strom der bösen Gewohnheit retten, und unsere Kinder verständig und christlich erziehen sollen.

Auch mit ganz allgemeinen Erziehungsprincipien ist uns nicht geholfen; wir können von ihrer Wahrheit überzeugt sein, sollen wir aber

nach ihnen handeln, da fühlen wir erst, welche weite Kluft Rath von That trennt. Nach Gedachtem handeln ist unbequem, sagt Göthe; es ist mehr als das; an Unbequemlichkeiten wären wir schon gewöhnt, die sollten unserem guten Willen nicht hinderlich sein. Aber abstracte pädagogische Regeln genügen einmal nicht, so wenig, als wenn uns ein Mathematiker ein paar algebraische Formeln gäbe und meinte: wir seien dadurch hinlänglich ausgerüstet, um unsern Mädchen alles mögliche Rechnen fürs Haus beizubringen.

Wir haben es bei den Kindern mit dem kleinen und kleinsten Dienst zu thun, und wollen Rath, wie wir es dabei anzugreifen haben, wollen Rath über Dinge, welche die Männer verächtlich Minutien nennen, Kleinigkeiten. Und wie Großes ist in so vielen dieser Kleinigkeiten verborgen und schlummert in ihnen, als in Samenkörnern, die sich erst in spätern Jahren entwickeln.

Von der Richtigkeit dieser mütterlichen Einwürfe überzeugt, werde ich im Folgenden so manche Einzelheiten berühren, die ich selbst erst kennen lernte, indem ich die pädagogische Thätigkeit von Frauen im Kreise ihrer Kinder beobachtete und mich von ihnen belehren ließ.

Ich habe früher in zwei Kapiteln [1] über „die erste Kindheit" und den „Religionsunterricht" gesprochen. Berührte ich hier gleich auch Einzelnes, so geschah es doch mit zu geringer Berücksichtigung, wie im täglichen Leben so manches, was ich gerathen, ausgeführt werden könne. Jener oben ausgesprochene Tadel würde daher mich selbst treffen, wenn ich nicht im Folgenden das Mangelnde nachzuholen versuchte.

## V.

## Religiös-sittliche Bildung.

### 1. Was dem Confirmationsunterricht vorangehe.

„Den Eltern liegt die heilige Pflege des Samenkorns der Wiedergeburt ob. Die Mutter bete für das Kind, und lehre es so früh als möglich selbst beten, damit ihm dieß zweite Natur werde. Unsere alten

1) Theil 3, 1, 1. 29. Die genannten zwei Kapitel und die „Schlußbetrachtungen" Theil 3, 1, 251 setze ich bei dem, was ich im Folgenden über religiös-sittliche Bildung und Unterricht sage, voraus, besonders das letztere Kapitel.

Morgen- und Abendlieder enthalten Verse, welche ganz geeignet sind, von den Kindern gebetet zu werden." Einen solchen kurzen Gebetvers lehre die Mutter dem Kinde, sobald es nur zu sprechen anfängt, es sage denselben mit gefaltenen Händchen Sylbe für Sylbe nach, z. B. Ach, lieber Jesu, mach mich fromm, daß ich zu dir in den Himmel komm. Später gewöhne man es mit gefaltenen Händchen ohne Vorsprechen zu beten.

Die Mutter erzähle ihm kleine biblische Geschichten, vor Allem vom Christkinde. Nach dem dritten Jahre kann sie ihm auch schon Luthers kleinen Katechismus ins Gedächtnis pflanzen, jedoch nur in sehr kleinen Abschnitten und ohne die Erklärungen, welche, nach Luthers eigener Vorschrift, erst von 7—10jährigen Kindern gelernt werden sollen. Zugleich mag das Kind nun kurze Bibelsprüche und Verse aus geistlichen Liedern auswendig lernen, besonders aus Weihnachtsliedern. Oft kommen dann die Kinder bei Tage zur Mutter und laßen sich von ihr Sprüche und Verse wiederholen; auch finden sich wohl sonst Gelegenheiten an das Gelernte zu erinnern und kurze, treffende Nutzanwendungen zu machen, die sich aber nicht in lange Predigten verlaufen dürfen. Eine gute alte Bilderbibel veranschaulicht die Erzählungen der Mutter, ältern Geschwistern macht es große Freude, mit den jüngern solche biblische Bilder zu besehen und ihnen den Inhalt derselben zu erzählen.

Je kürzer und einfacher das Gebet ist, welches die Mütter täglich vom Kinde früh und Abends in seinem Bettchen beten läßt, desto mehr wird sich das Kind angetrieben fühlen, hernach für sich allein seine eigenen kleinen Angelegenheiten anzubringen. Es wird Gott Abends danken für alles Gute, was er ihm an dem Tage geschenkt hat, wird für Aeltern, Geschwistern beten und, wenn es bei Tage ungehorsam gewesen, wird es Gott herzlich bitten, ihm zu vergeben. —

So unscheinbar diese kindlichen christlichen Anfänge sind, so liegen in ihnen doch lebendige Keime des spätern christlichen Lebens. Es sind die Keime inniger Liebe und zweifellosen Vertrauens gegen Gott, Keime demüthiger Sündenerkenntnis und herzlicher Dankbarkeit gegen ihn, der starb, auf daß wir Frieden hätten, Keime der Liebe gegen alle Menschen. Das Christenthum wird so den Kindern zur zweiten Natur und eben dadurch so fest gewurzelt, daß es sich späterhin nicht von jedem Winde entwurzeln läßt.

Daß nur in christlichen Familien eine christliche Erziehung möglich

sei, versteht sich von selbst; aber auch christliche Eltern mögen ja wachen, daß ihr Leben mit den Lehren harmoniere, welche sie den Kindern geben, sonst werden diese auf bedenkliche Weise irre und zweifelhaft. — Selbst ernste Christen gerathen leicht auf mancherlei Irrwege, besonders solche, die zu einem falschen Pietismus hinneigen. Dahin gehört: allzu häufiges und allzu weitschweifiges Ermahnen der Kinder, allzu lange Andachtsübungen, Dringen auf Aeußerungen frommer Gefühle, immer wiederkehrende, langweilende, pietistische Reden. Dahin möchte ich es selbst rechnen, daß man die Kinder allzu früh mit in die Kirche nimmt. Die gewöhnlichen Predigten sind für Kinder zu lang und zu unverständlich, weshalb auch schon ein besonderer, kurzer, der Kinderfaßung angemeßener Gottesdienst für Kinder verlangt worden ist. Wie leicht artet aber ein solcher in einen süßlichen, geziert kindlichen, voll abgenutzter pietistischer Redensarten aus! In den Religionsstunden versieht man es auch vielfach. Sie ermüden durch ihre Länge, besonders aber durch allzu abstractes Dogmatisieren. Der Lehrer gibt auch wohl den Schülerinnen Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten über religiöse Gegenstände, welche ihre Faßungskraft weit übersteigen, und in Gebiete führen, in welchen sie gar nicht zu Hause sind, ja nicht sein sollen. In einer Zeit, da die reflectierende Theologie, das sogenannte christliche Bewußtsein, bei so vielen Geistlichen Alles gilt, in einer solchen Zeit fahren die armen Mädchen übel. Sie sollten in christlicher Einfalt und bei einem zweifellosen, tief gewurzelten, schlichten Glauben aufwachsen und zeitlebens solche Kinder bleiben, wie Christus sie für das Reich Gottes verlangt. Dogmatische Erörterungen, denen sie meist nicht folgen können, verwirren sie nur und machen sie am Glauben irre.

Wenn bei solchem Unterricht der Verstand auf unverständige Weise angespannt und überspannt wird, so ist eine Uebertreibung entgegengesetzter Art noch bedenklicher. Ich meine jene, welcher sich sentimentale Religionslehrer schuldig machen, wenn sie, statt ihren Schülerinnen schlicht und ernst den Heilsweg zu zeigen, nur alles aufbieten, sie momentan zu rühren. Momentan sage ich, denn der überspannten Rührung folgt meist allzu bald abgespannte Gleichgiltigkeit. Und nur zu oft fügt der Lehrer, in der Freude, daß ihm das Rühren gelungen, noch ein Lob der Gerührten hinzu, wie sie ein so empfängliches, reines Gemüth habe u. s. w.

Die Rührung schwindet, nicht aber die unselige Eitelkeit, welche die Arme durch solch Lob aus dem Religionsunterricht davon trägt.

Wachsen Mädchen im elterlichen Hause bei der Bibel, dem kleinen Katechismus und alten geistlichen Liedern im christlichen Elemente auf, so sind sie dadurch für den Confirmationsunterricht völlig vorbereitet.

### 2. Todesfurcht.

Ein Segen der frühen christlichen Erziehung ist, daß keine Todesfurcht in den Herzen der Kinder Raum gewinnen kann. Diesen Segen verhindern aber thörichte Aeltern, wenn sie in Gegenwart der Kinder vom Tode als von etwas Schrecklichem sprechen, wovor sich jeder fürchten müße; oder gar bei Gelegenheiten sagen: Das thue ja nicht, sonst mußt du sterben.

Sagt man den Kindern, auch wenn die Liebsten sterben: sie sind nun beim lieben Gott, sie sind selig, lehrt man sie schon früh die hierauf bezüglichen biblischen Sprüche und die schönen tröstlichen Verse aus unsern alten Kirchenliedern, so werden sie alle Thränen, die sie vergießen sehn, nur auf das schmerzliche Vermissen der geliebten Seligen beziehen. Sie werden, wenn es weichmüthige Kinder sind, auch mit weinen. Weinen sie nicht, so sehe man aber darin nicht ein Zeichen der Hartherzigkeit, noch weniger schelte man sie wegen der scheinbaren Gleichgiltigkeit; dadurch können Aeltern leicht ihre Kinder zur Heuchelei verleiten.

Kinder, denen man von früh an aus der heiligen Schrift gelehrt hat: durch den Tod gelange man in den Himmel zum Heiland, werden durch ihren getrosten, festen Glauben die lieblichsten Tröster für die gebeugten Aeltern beim Sterben Geliebter sein.

### 3. Erweckung von Neid und Habsucht in Kindern.

Ich erwähnte schon Hufelands Buch:[1] „guter Rath an Mütter über die physische Behandlung kleiner Kinder," ein Buch, das jede Mutter lesen und beherzigen, ja nach Jean Pauls Rath vor der Geburt ihres ersten Kindes auswendig lernen sollte. Hier bemerkt Hufeland: man wolle immer nicht glauben, daß der Genuß freier Luft und vieles andere was er räth, in der allerersten Lebenszeit mit kleinen Kindern vorzuneh-

1) Päd. 3, 1, 4.

men, für sie, die noch nichts davon zu merken scheinen, wichtig sein könne und doch sei dieß gerade die Zeit, wo nothwendig der Grund zu einem gesunden körperlichen Dasein des Kindes gelegt werden müße. — Eben so wichtig und grundlegend wie für den Körper die physische Behandlung in diesem frühen Lebenszeitraum ist es die sittliche Behandlung für die Seele. Das Kind nimmt Eindrücke für das ganze Leben auf, noch ehe wir oft denken, daß überhaupt etwas Eindruck auf dasselbe macht. Wenn die Gebrechen der Seele, sagt Jean Paul, die den Kindern in den ersten Lebensjahren durch falsche Behandlung zugefügt werden, eben so sichtbar wären, als Beinbrüche, krumme Glieder, und andere leibliche Verletzungen, welchen gräßlichen Anblick würde dann unsere junge Nachkommenschaft gewähren! — Ich will einige Beispiele von jener falschen Behandlung geben.

So hört man oft zu ganz kleinen Kindern sagen, indem ihnen die Suppe gegeben wird: Iß doch, iß, sonst bekommt es die Schwester; oder auch: Wart, wenn du nicht gleich ißest, so eße ich es auf. Erhält das Kind ein Spielzeug oder Kleidungsstück, so sagt man ihm: das gehört dir ganz allein, das darf das Brüderchen nicht haben; sieh, die andern Kinder haben nicht so etwas Schönes, nur du ganz allein. Wie oft erlebte ichs, daß Mütter eine solche Behandlung ganz gleichgiltig ansahn und duldeten, ja selbst ausübten, es gieng mir sehr zu Herzen. Misgunst und Eigennutz werden auf diese Art in den Kindern gepflanzt und gepflegt, ehe sie nur noch die Süßigkeit des Gebens, des Mittheilens empfunden haben. Man laße doch von früh auf andere Kinder herumstehn, wenn das Kleine zu eßen bekommt, und gebe ihnen dann und wann ein Löffelchen; sie werden nicht ermangeln ihre Freude zu bezeugen. Oder wenn kein anderes Kind da ist, nehme diejenige, welche dem Kind die Suppe gibt, von Zeit zu Zeit, selbst einen Löffel und lobe dann die gute Suppe, die sie vom Kinde bekommen. So gewöhnt sich dieses in frühester Zeit schon daran, auch an andere zu denken, nicht blos an sich. Erhält das Kind Blumen oder irgend ein Spielzeug, das sich theilen läßt, ohne daß es durch das Theilen unbrauchbar wird, so gewöhne man es gleich von Anfang, andern davon abzugeben. Ist es eine untheilbare Sache, dann veranlaße man das Kind, sie abwechselnd auch einem andern Kinde zum Spielen zu geben. Fast jedes Kind wird, so gewöhnt, selbst verlangen andern Kindern mitzutheilen.

Sehr gefährlich ist es, auf irgend eine Art die Eifersucht in kleinen Kindern zu erregen und doch geschieht es so oft. Ich sah nicht nur unverständige Wärterinnen, sondern Mütter, ja sogar Väter, fremde Kinder so lange liebkosen, bis das eigene darüber in Zorn und Weinen gerieth. Dann sagen sie: seht wie mich das Kind liebt.

### 4. Furchtsamkeit. Widerwillen.

Die Aeltern müßen auf das sorgfältigste es verhüten, daß ihre Kinder erschreckt, oder wie die Leute sagen: „zu fürchten gemacht" werden. Durch einen einzigen derartigen Scherz, etwa durch ein Erschrecken im Finstern, kann man nicht allein Schuld an einer Furchtsamkeit werden, die dem Kinde Jahre lang anhängt und später nur mit großer Mühe überwunden wird, sondern so etwas kann selbst bleibende Nervenschwäche nach sich ziehen.

Man drohe auch nie dem Kinde mit Thieren, sage ihm nicht wie es so gewöhnlich ist: thust du das, so kommt der Hund und beißt dich, oder dergleichen. Auch mit dem Schornsteinfeger drohe man nicht; sein Anblick hat ohnehin etwas Abschreckendes für kleine Kinder. Man sage ihnen lieber: der Mann ist ein guter Mann und kann sich nur Sonntags waschen, dann wird er auch weiß. Ich habe noch bei jedem Kinde, dem man so die Bangigkeit ausredete, gesehn, daß es ganz freundlich dem Schornsteinfeger die Hand gab.

Die bei Mädchen so gewöhnliche Scheu vor Spinnen, Raupen, Mäusen, Fröschen u. s. w. kann durch sorgsame, verständige Aeltern schon sehr früh abgewöhnt werden, ohne daß man im geringsten der weiblichen Zartheit zu nahe träte.[1] Leider ist die Meinung, als zeige man dadurch, daß man vor allem Widerlichen erschrickt, aufschreit und heftigen Abscheu an den Tag legt, ein besonders feines Zartgefühl, eine Meinung, die selbst in die dienende Klasse häufig eingedrungen ist, welche wähnt, solch kränkliches Zartgefühl sei etwas Vornehmes. Es ist nöthig, daß die Gebildeten in Ueberwindung solcher Schwächen vorangehn.[2]

1) Hier ist nur von unschädlichen Thieren die Rede. Der Widerwillen gegen Schlangen ist ein richtiger Instinkt, wenn er auch nicht fein genug ist, giftige Schlangen von nicht giftigen zu unterscheiden. In vielen Fällen hält kein natürlicher Widerwillen von gefährlichen Thieren zurück, die Kinder müßen gewarnt werden, sich nicht mit solchen, z. B. bösen Hunden abzugeben, sie selbst zu necken und zu plagen.

2) Vgl. den Wandsbecker Boten, Bd. 2, S. 68.

Sollte jemand diese Scheu vor jedem, den Sinnen widerwärtigen Anblick, für eine wohl zu duldende Kleinigkeit ansehn, der bedenke, daß sie mit etwas viel Wichtigerem genau zusammenhängt. Die nämlichen Mädchen, welche erklären, sie können keine Spinnen anrühren, keine Maus sehn, ohne zu erschrecken und zu zittern, pflegen auch zu sagen, sie können keine offene Wunde sehn, keinem Aderlaß beiwohnen, überhaupt, wie der gemeine Ausdruck ist, „kein Blut sehn". Und doch ist es jeder wahren Hausmutter Pflicht, im Hause und in der Nachbarschaft, alle Dienste einer barmherzigen Schwester zu verrichten, wenn es Noth thut, und unerschrocken, besonnen und geschickt, hilfreiche Liebe zu üben.

### 5. Grüßen. Bitten. Danken. Abbitten.

Man gewöhne die kleinen Kinder, so früh man kann, jedem der in das Haus kommt, guten Tag zu sagen, und für alles was ihnen gegeben wird zu danken; halte sie auch an, um alles zu bitten was sie zu haben wünschen. Hält man die Kinder nicht an zu bitten und zu danken, so meinen sie bald: es müße ihnen alles gewährt werden, was ihnen nur in den Sinn kommt, sie seien die Befehlenden, denen die Erwachsenen zu gehorchen hätten. Dieß „bitte" und „danke" erhält in ihnen das Gefühl, daß sie von den Erwachsenen abhängig sind und diese ihnen aus Liebe, nicht aus Pflicht, etwas geben und thun. Es erzieht dieß zugleich die Kinder zu Bitte und Dank gegen Gott, der freilich „täglich Brod gibt, auch wohl ohne unsere Bitte", und dennoch uns zu beten befiehlt. Kinder, die ihre Aeltern um nichts bitten, für nichts danken, dürften eben so an kein Tischgebet denken.

Daß unter diesem Grüßen, Bitten und Danken kein steifes Einlernen hergebrachter Höflichkeitsformeln gemeint sei, versteht sich von selbst. Die Kinder sollen Fremde nicht mit gezierter Artigkeit begrüßen, sondern so schlicht wie sie ihre Aeltern und nächsten Angehörigen grüßen. Man gestatte ihnen selbst das Du gegen alle Menschen, bis sie es heranwachsend ganz von selbst ablegen.

Man gewöhne auch die kleinen Kinder, wenn sie z. B. bös geschrieen, etwas im Zorn hingeworfen oder sonst ungezogen waren, deshalb abzubitten, wär's auch nur in den wenigen Worten: ich wills nimmer thun, sei mir wieder gut! Gewöhnt man die Kinder nicht von früh auf zu solchem Abbitten, so bewegt man sie später schwer dazu;

ein starrköpfiges Trotzen beherrscht sie dann. Solche Trotzköpfe verschweigen auch, was sie Böses gethan, und sträuben sich hartnäckig es einzugestehen, da Geständnisse wie Abbitten sie demüthigen, beschämen. Unterliegen dagegen einmal die Kinder, die man schon früh an das Abbitten gewöhnte, der Versuchung ein gethanes Unrecht zu verschweigen, so macht sie dieß Schweigen höchst unglücklich. Es leidet Davids Wort: „da ich es wollte verschweigen, verschmachteten meine Gebeine" Anwendung auf sie, wenn auch im verjüngten Maßstabe der Jugend. Aber wie David wird das Kind auch wieder froh, wenn es bekannt hat und ihm vergeben ist. Wer so als Kind den Aeltern wahr und offen bekennt, der wird auch vor Gott bekennen und Frieden finden; wer aber von früh auf verstockt schweigt, weil er nicht gelernt sich durch aufrichtiges Bekennen zu demüthigen, der wird keinen Frieden haben.

### 6. Wahrheit. Aufrichtigkeit.

Man dulde nie, daß kleinen Kindern, um sie zu irgend einer guten Gewöhnung zu bringen, schlimme Folgen, oder angenehme Belohnungen ihres Thuns vorgespiegelt werden, die nicht in Erfüllung gehn, ja meist nicht gehn können. Es gibt überhaupt hunderterlei kleine Lügen, die man den Kindern sagt und für ganz unschuldig hält; das sollte aber nie stattfinden. Je mehr man es den kleinen Mädchen vergönnt, sich an der bunten Mährchenwelt zu freuen, je weniger man ihnen jemals eine schöne Dichtung zergliedert, oder sie irgend darauf aufmerksam macht, wie viel davon wahr sei oder nicht; desto genauer muß man es im täglichen Leben mit der Wahrheit nehmen. Wie soll auch das Kind den unbedingten, unerschütterlichen Glauben an das Wort der Aeltern bewahren, wenn es, sobald es älter wird, entdeckt, daß diese ihm über mehreres die Unwahrheit gesagt haben? Wird ihm dadurch nicht selbst der Glaube an das heilige Wort Gottes schwankend gemacht, da es dieses aus dem Munde der Aeltern kennt?

Wahrheit ist das feste Fundament aller sittlichen Erziehung. Gelingt es der Mutter, die Aufrichtigkeit der Tochter zu bewahren, so daß sie nichts vor ihr verbirgt, daß sie nicht Ruhe findet bis die Mutter alles, auch ihre kleinen und größern Uebertretungen von ihr weiß, dann darf sie überhaupt auf einen glücklichen Erfolg der Erziehung hoffen. Ich weiß sehr wohl, daß das Gedeihen hier, wie in allem von Gottes

Segen abhängt, aber die Aeltern sind Gottes Mitarbeiter und sollen mit aufrichtiger, unablässiger Bemühung das Ihrige thun.

Sollte ich nun einige Mittel angeben, wodurch man Kinder vor dem Lügen bewahren kann, so wäre es vor Allem dieß, daß das Kind uns selbst immer wahr befinde. — Dann bestrafe man das Kind nicht für einen Schaden, den es zufällig angerichtet, für eine Vernachläßigung, die ihm (ohne vorsätzlichen Ungehorsam) begegnet, wenn es das Geschehene ganz aufrichtig und mit Bedauern eingesteht. Wie viele Mütter kennen an ihren Kindern kein größeres Vergehen als das Zerbrechen einer Tasse, das zufällige Einwerfen einer Fensterscheibe; dergleichen bestrafen sie aufs Strengste. Hat dann ein armes Kind solch ein Unglück, so verfällt es aus Furcht vor Schlägen auf Nothlügen, und versündigt sich nun wirklich, was die ungerechte Mutter zu verantworten hat.

Ist eine Mutter aber auf eine verständige Weise nachsichtig und ein Kind verheimlicht oder läugnet dennoch was es gethan, so muß es für das Lügen entschieden gestraft werden. Begegnet es einem sonst aufrichtigen Kinde einmal zu lügen, und die Mutter hat es gestraft, so zeige sie ihm bei der nächsten Gelegenheit, wo es seinen Fehler offen eingesteht, kein Mistrauen, vielmehr desto größere Liebe. Sie laße ihm, wie früher den Kummer darüber, daß es gelogen, so auch nun die herzliche Freude sehen, daß es wieder zur Wahrheit zurückgekehrt ist.

Man lehre die Kinder früh, daß „Lügen dem Menschen ein schändlich Ding ist.“ Für Lügen und directen absichtlichen Ungehorsam müßen die Kinder vorzugsweise gestraft werden.

## 7. Gehorsam.

Damit jedoch nicht zu häufig Gelegenheit gegeben werde zu strafen, so ist es sehr rathsam, daß die Mutter nur weniges befehle, nur da wo es durchaus nöthig ist. Väter versehen es hierin selten, aber auch gute Mütter kannte ich, die den ganzen Tag nicht aufhörten zu rufen: Laß das, oder thu das gleich, und dann durchaus nicht im Stande waren, diesen unzähligen Geboten und Verboten Nachdruck zu geben. Man verbiete nicht eher, bis man auch entschloßen ist, die verbotene Sache unter keiner Bedingung mehr zu gestatten, und befehle nichts als was man durchsetzen will und kann. So wird man bald die Freude erleben gehorsame Kinder zu haben, und glückliche; denn es gibt kein

unglücklicheres, unzufriedneres Geschöpf, als ein ungehorsames, verzogenes Kind.

Die Mütter fehlen auch darin, daß sie das Nehmliche, was sie dem bittenden Kinde, oft ohne Grund, verweigerten, später dem schreienden Kinde dennoch gewähren. Es hilft dann nicht, daß die Mutter sagt: sei erst still, dann gebe ich dirs. Das Kind darf die Sache, nach welcher es geschrieen, gar nicht haben. Erlangt es nie durch Schreien, was es wünscht, wird ihm überhaupt nie nachher gegeben, was ihm vorher abgeschlagen war, so wird es bald keinen Versuch mehr machen, durch Schreien seinen Willen durchzusetzen und das „Nein" der Mutter ganz ruhig hinnehmen. Doch muß man dieß schon früh beobachten, ehe nur das Kind gehn oder reden kann; denn man glaubt nicht, wie bald es sich die verkehrte Nachgibigkeit merkt, und in allen Fällen durchzusetzen sucht, was ihm einmal nachgegeben ist.

## 8. Weinen der Kinder.

Ueber das Weinen und Schreien der Kinder wird viel geklagt; und doch kann, wie eben gezeigt wurde, eine verständige Mutter viel dagegen thun. Es ist z. B. ganz gewöhnlich, daß ein Kind so oft es fällt oder sich stößt, schreit. Diese Gewöhnung entsteht aber meist durch falsches Benehmen derer, die um das Kind sind. Es ist durchaus von der Mutter nicht zu verlangen, daß sie gar nicht erschrecken sollte, wenn sie ihr Kind hinfallen sieht, aber auch die schreckhafteste Mutter muß sich überwinden und dieß Fallen gegen das Kind als etwas Unbedeutendes behandeln. Wo möglich sage sie in einem heitern Ton: Hopsa, oder: steh nur wieder auf! Sie darf, so gern sie möchte, nie das Kind von der Erde aufheben oder bedauern, am allerwenigsten ihm Zucker oder so etwas geben, um es zu trösten. Wenn sie bemerkt, daß das Kind anfangen will zu weinen, so mache sie es schnell auf etwas aufmerksam wo es hinsehn solle, oder sie sage: Komm, wir wollen geschwind das oder das holen, und bezeichne dabei irgend etwas am andern Ende des Zimmers oder draußen Befindliches. Ueber dergleichen vergißt das Kind seinen gehabten Schreck, denn Schmerz leidet es selten beim Fallen, und wäre es, so übt sich das Kind hierbei, einen Schmerz still zu ertragen.

Wir wollen andere Fälle anführen, da die Mutter, ohne daß es das Kind nur weiß, seinem Schreien vorbeugen kann. Wenn sie zum

Beispiel bemerkt, daß ihr Kind, nachdem es für sich schon länger gespielt, nahe daran ist unmuthig zu werden, und die Lust an seinem Spiel zu verlieren, oder auch, daß es des Herumlaufens satt, sich vielleicht körperlich müde fühlt, so nehme sie das Kind, ehe der Verdruß zum Ausbruch kommt, ein wenig auf den Schooß, erzähle ihm etwas oder singe ihm ein Liedchen. Oder sie mische sich in das Spiel und gebe demselben eine neue Wendung. Rührt der herannahende Unmuth von Hunger her, und es ist die festgesetzte Eßens- oder Trinkenszeit des Kindes schon nahe, so kann diese Zeit immerhin, ohne Wißen des Kindes, um einige Minuten beschleunigt werden, um dadurch allem Weinen vorzubeugen.

Bei ganz kleinen Kindern vermeide man es, ihnen die Anstalten zum Eßen oder Trinken längere Zeit vorher sehn zu laßen, ehe es wirklich dazu kömmt. Dieß pflegt eine tägliche Veranlaßung zu werden, die Kinder zum Schreien zu bringen, wodurch sie, nicht, wie manche irrig glauben, zur Geduld gewöhnt, vielmehr zur Gier nach Eßen und Trinken verwöhnt werden. Man bringe auch das, was das Kind genießen soll, völlig zubereitet, nicht mehr zu heiß, mit allem Zubehör in das Zimmer, und gebe es ihm dann gleich; so wird man das Vergnügen haben, ein fröhliches Kind zu speisen, ohne vorher sein Geschrei angehört zu haben.

Die Mutter bestimme die Portion, welche das Kind genießen darf; hört es auf zu eßen, ehe es mit derselben fertig ist, so nöthige sie es nicht, mehr zu genießen. Ist aber die Portion zu Ende und das Kind schreit, so laße sie sich dadurch nicht bewegen mehr herbeizubringen, weil das Kind sich dieß merkt und bald, nach jeder Suppe ein Geschrei erheben würde, um mehr zu bekommen. Ueberzeugt sich die Mutter, daß das Weinen aus wahrem Bedürfnis entsteht, so muß sie freilich bei der nächsten Mahlzeit etwas mehr geben, ehe nur das Kind zu schreien anfängt.

Dieß sind lauter kleine unschädliche Mittel, wodurch eine kluge Mutter ihr Kind vom Schreien abzuhalten weiß, ohne daß dabei im mindesten der Laune oder dem Eigensinne deßelben geschmeichelt und gedient wird. Ihrem Manne kann sie dadurch die Kinderstube zu einem lieben Aufenthalt machen, während es ihm niemand verdenken kann, wenn er vor unaufhörlichem Kindergeschrei flieht.

### 9. Beobachten der Kinder. Spielen.

Es ist eine der ersten Regeln für die Mutter, ihre kleinen Kinder zwar beständig zu beobachten, es aber so still und unmerklich zu thun, daß sie es nicht gewahr werden. So sehr die Kinder der Mutter Hauptsache sind und sein müßen, so wenig dürfen sie es selbst wißen. Laße man das Kind, wenn es für sich spielt, scheinbar völlig unbemerkt. Nichts Schöneres als ein Kind zu sehn, das ganz vertieft in sein Spiel ist, ohne alle Nebengedanken an Menschen, die in der Nähe sind; nichts Unleidlicheres als ein Kind, das sich bei allem, was es vornimmt, umschaut, ob es auch bemerkt wird, wie schön es spiele, oder gar fragt: nicht wahr, ich spiele schön?

Man laße überhaupt das Kind so viel wie möglich für sich spielen, und umgebe es nicht mit zu vielen Spielsachen, immer aber mit solchen, womit es wirklich etwas anfangen kann. Je einfacher das Spielzeug, je mehr es seiner Phantasie Spielraum gönnt, um so lieber spielt ein Kind mit demselben. Damit ist nicht gesagt, daß die Mutter nicht zuweilen zu ihrer und ihres Kindes Freude mit demselben spielen solle, nur muß das Kind nicht daran gewöhnt werden, zu meinen: es brauche immer jemand, der ihm spielen helfe.

### 10. Unterhaltung der Mädchen.

Für kleine Mädchen gibt es keine paßendere Unterhaltung als das Puppenspielen. Wenn sie in der ersten Kindheit ihr Vergnügen daran haben, die Puppe zu warten, zu wiegen, in den Schlaf zu singen und so alles nachzuahmen, was sie die Mutter mit dem kleinen Geschwister thun sehn, so finden sie später ihre Freude daran, der Puppe Kleider zu machen. Dazu soll die Mutter ja ihre Mädchen aufmuntern, denn alles dieß ist, ohne daß es die Kinder ahnen, eine gute Vorbereitung für die Zukunft. Nur würde ich nicht viele Puppen gestatten, indem es beßer ist, jedes kleine Mädchen hat nur eine Puppe, die ihr so lieb wird, als wäre sie ihre kleine Schwester. — Eben so ist das Kochen für die Puppen in kleinen Geschirren eine gute Unterhaltung für die Kleinen, und es gewährt ihnen eine besondere Freude, ihre Brüder mit den selbstgekochten 'Gerichten zu bewirten. Den übertriebenen Luxus

und Ueberfluß, der sich jetzt in den Puppen und in andern Spielsachen der Kinder bemerklich macht, halte ich für sehr nachtheilig.

Alle Glücksspiele mit Würfeln oder Karten sind entschieden verwerflich, ebenso das Lotto. Um so mehr, als es ja genug unschuldige Spiele gibt, im Sommer das Ballspiel, Federbälle, Reifewerfen, im Winter aber, da die Kinder an den langen Abenden um den Tisch sitzen, andere, an denen Brüder und Schwestern theilnehmen und die Aeltern selbst. Dahin gehört das Errathen von Liedern und vielsinnigen Worten, eben so von Räthseln und Charaden, dahin Märchen erzählen u. s. w. Solche Spiele sind nicht bloßer Zeitvertreib, sondern auch in mancher Weise bildend. Es ist ein gutes Zeichen, wenn Kinder an denselben munter Antheil nehmen, man hemme ihre Fröhlichkeit nicht leicht durch Verbieten, am wenigsten durch mürrisches. Pfänderspiele, die sich so oft in abgenutzten Späßen bewegen, sind in der Regel nicht zu empfehlen.

## 11. Begehrlichkeit. Naschhaftigkeit.

Zwei Fehler, die an Kindern fast am häufigsten bemerkt werden, sind: die Begehrlichkeit, jedesmal auch etwas haben zu wollen, wenn es Andere eßen sieht, was ein Kind unendlich lästig und störend für seine Umgebung macht; und Naschhaftigkeit. Diesen beiden Untugenden kann man auf dieselbe Weise vorbeugen, ehe sie nur entstehn, deshalb nenne ich sie hier zugleich. Man gewöhne nämlich das Kind, sobald es entwöhnt ist, an ganz feste Zeiten, da es die ihm bestimmte Nahrung erhält; (welche Nahrung, darüber verweise ich an Hufeland). Außer diesen Zeiten gebe man dem Kinde nie irgend etwas, und gestatte niemandem, auch dem geehrtesten Gaste nicht, ihm außer der Zeit Eßbares zu geben. Beobachtet die Mutter dieß genau, gehorcht ihr auch die Wärterin des Kindes hierin, ist der Vater, wie sich von selbst versteht, damit einverstanden, so wird sie es erreichen, daß ihr Kind zusieht, wie Erwachsene oder andere Kinder eßen, ohne daß es die geringste Begierde zeigt, etwas davon zu bekommen.

Ist ein Kind auf solche Weise einfach und ganz regelmäßig gewöhnt, ist ihm unbedingter Gehorsam gegen die wenigen aber unverbrüchlichen Gebote der Aeltern zweite Natur, so wird auch die Naschhaftigkeit nicht leicht in ihm erwachen. Ich kannte so erzogene Kinder von drei bis

sechs Jahren, die man stundenlang zwischen Obst und Zuckerwerk allein laßen konnte, ohne daß sie davon naschten.

Es ist hiermit durchaus nicht gemeint, den Kindern die unschuldige Freude an Obst und am Kuchen der Festtage zu verkümmern; im Gegentheil: es werden einfach gewöhnte Kinder bei gesundem Magen und Hunger mehr Freude an Obst und Kuchen haben, als solche, die durch stetes Naschen verwöhnt, an krankhafter Eßgier und verdorbenem Magen leiden.

### 12. Reinlichkeit und Ordnung.

In Bezug auf die körperliche Behandlung der Kinder verwies ich an Hufeland; eben so verweise ich an ihn hinsichtlich der Reinlichkeit, welche er so sehr anempfiehlt. Den Kindern muß die Reinlichkeit ganz zur Gewöhnung werden. Es soll, namentlich einem Mädchen, nicht nur unerläßliches Bedürfnis sein, ihren eigenen Körper, wie ihre Kleidung stets sauber zu halten, sondern sie soll auch gewöhnt werden, in ihrer Umgebung jede kleinste Unsauberkeit zu bemerken und wegzuschaffen, und eben so jede Unordnung oder Verwirrung. Es ist kaum zu berechnen, wie zeitersparend eine genaue, pünktliche Ordnung ist. Man gewöhne die kleinen Mädchen schon früh, sich nicht schlafen zu legen, bevor sie nicht ihre Spielsachen an den gehörigen Ort geräumt; denn jedes, auch die letzte Kleinigkeit, muß im Hause seinen bestimmten Platz haben. Heranwachsenden Mädchen mache man es zur Pflicht, nicht nur die Sachen, mit denen sie sich beschäftigt, jedesmal wegzuräumen, ehe sie eine neue Beschäftigung beginnen, sondern auch alles, was sie sonst am unrechten Orte sehn, an den rechten zu bringen. Diese Mühe ersparen sie sich freilich, wenn sie und die übrigen Hausgenoßen, wie wir eben riethen, keine Sache an den unrechten, sondern jede an den rechten, für sie festgesetzten Ort legen. Auch gewöhne man sie, sich, wenn sie das Zimmer verlaßen, umzusehn, ob etwas mit hinauszunehmen, und eben so, sind sie draußen, ob etwas in das Zimmer mit hinein zu nehmen ist, und nicht mit leeren Händen aus und ein zu gehen.

Ein Mädchen, welches man so zur Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnt hat, daß sie ihr früh schon zur zweiten Natur geworden, wird später keine jener ordnungswüthigen Frauen werden, durch deren rastlose

Unruhe und häufiges, hastiges Aufräumen den Hausgenoßen die Ordnung fast noch lästiger werden kann, als alle Unordnung. Ihnen scheint nicht sowohl ein ruhiger, stets geordneter Zustand des Hauswesens Ziel ihres Strebens zu sein, als das beständige Putzen und Aufräumen selbst. Ein von Jugend auf an das stille Erhalten einer angenehmen, saubern Umgebung gewöhntes Mädchen wird, so wie ohne Unruhe, auch ohne steife Pedanterie dieß zu erreichen wißen. Sie wird nie Untergeordnetes über höhere Ansprüche setzen, welche an sie gemacht werden. Auch wird sie nicht nach Art jener leidenschaftlich ordentlichen Frauen den einmal festgesetzten Tag und die Stunde des Zimmerscheuerns für ganz unabänderlich halten, auch wenn die Krankheit eines Kindes es nöthig machte, eine Aenderung zu treffen, oder der Hausvater dadurch in einer wichtigen Arbeit gestört würde.

### 13. Anstand. Sittsamkeit.

Auf Anstand, ein feines gesittetes Benehmen, muß von früh an bei Mädchen ganz besonders geachtet werden; es kann dieß geschehen ohne alle gouvernantenmäßige Pedanterie und ohne Beihilfe des Tanzmeisters. Von Natur pflegen die Bewegungen gesunder, zweckmäßig behandelter kleiner Kinder anmuthig zu sein, zumal ist den Mädchen eine gewisse Feinheit oft angeboren. Werden sie etwas größer, so erwacht wohl ein Trieb zur Wildheit und sogar zu einer gewissen Plumpheit. Diese nun bei den Mädchen nicht aufkommen zu laßen, ist die Aufgabe einer verständigen Mutter. Doch sage sie nie, wie es so häufig geschieht: laß doch das, was werden die Leute sagen, oder: thu doch das nicht, wenn dich nun jemand sähe, oder dergleichen. Es genügt vollkommen, wenn die Mutter sagt: thu das nicht, es ist häßlich, oder: ich will nicht, daß du es thust, oder auch: das hat der Vater verboten. Diesem Worte zuwider zu handeln, muß dem Mädchen von Anfang an als eine völlige Unmöglichkeit hingestellt sein.

Wilde, knabenhafte Spiele sollte man den Mädchen, wie sich von selbst versteht, nie in Gemeinschaft mit Knaben, aber auch nicht unter sich gestatten.[1] So gern man ihnen laufen, springen und muntere Spiele

1) Dans le choix des divertissemens, il faut éviter toutes les sociétes suspectes. Point de garçons avec les filles, sagt Fenelon. Man mache die Anwendung auf gemischte Schulen.

aller Art nicht blos zulaßen, sondern sich herzlich daran freuen kann, so müßen diese ihre Spiele doch immer anmuthig bleiben, nie die Grenze der feinen Sittsamkeit und Bescheidenheit überschreiten. Jede einmal angenommene Rohheit ist später sehr schwer abzugewöhnen, und man kann die liebenswürdige, vollkommne Unbefangenheit im Betragen gewis viel eher bei herangewachsenen Mädchen erwarten, die von frühster Kindheit an gewöhnt wurden, sich fein und sittsam zu benehmen, als bei denen, die man erst als sie groß wurden, anhielt, ein zu freies, unschickliches Benehmen abzulegen und ein feineres, zurückhaltenderes anzunehmen. Solche müßen dann stets denken: wie benehme ich mich jetzt? wie stehe ich? wie gehe ich? während doch nichts einem jungen Mädchen schöner ansteht, als unbefangen, ohne ängstliche Selbstbeobachtung und Selbstbetrachtung ihres Aeußern zu leben. Ist ihr ein feiner Anstand zur zweiten Natur geworden, so wird sich dieß in ihrem Betragen zeigen, mag sie in ihrer Familie, oder in der größten Gesellschaft sein.

### 14. Kleidung.

Die Mädchen mögen von Natur einen Hang zur Eitelkeit und zur Putzsucht haben; dieser Hang läßt sich, wie alle unsere angebornen Fehler, durch frühe, gute Gewöhnung bekämpfen. So gewöhne man ein Mädchen, von Kindheit an, immer sauber und ordentlich gekleidet zu sein, aber nicht auffallend geputzt. Es schadet selbst nicht, wenn man ihren Sinn für paßenden, geschmackvollen Anzug weckt, und zugleich eine Abneigung gegen alles ungehörige, geschmacklose in der Kleidung. Kleine Mädchen sollen einfach und ihrem Alter angemeßen gekleidet sein. Es darf keinen Tag in der Woche geben, an welchem man sich erlaubt, das Kind auch einmal unordentlich einher gehn zu laßen, sondern man kleide es ungefähr einen Tag wie den andern, ohne die Art des Anzugs oft zu ändern. Von selbst versteht es sich jedoch, daß der Sonntag durch ein Sonntagskleid ausgezeichnet werden muß, weil es der Tag des Herrn ist.

Die große Wichtigkeit, welche so viele Frauen und Mädchen auf Kleider, Putz und dergleichen Aeußerlichkeiten legen, bezeichne man beiläufig im Gespräch ganz der Wahrheit gemäß, als etwas Lächerliches, als ein Zeichen, daß diejenigen geistig leer sein müßen, welche in ihrem Kopf so viel Platz für ganz nichtige, eitle Dinge haben. Man sage

dieß aber nicht so, als beabsichtige man damit den Töchtern strenge Ermahnungen zu geben.

### 15. Vergnügungen.

Ebenso würde ich rathen, die gewöhnlichen Vergnügungen, an welchen erwachsene Mädchen theilzunehmen pflegen, als etwas zu behandeln, was einem gebildeten, häuslichen Mädchen keine rechte Freude und Befriedigung gewähren könne. Wenn der Sinn für das Höhere, für Genüsse, die wahrhaft den Geist stärken und erquicken, Auge und Ohr erfreun, wenn dieser Sinn von früh auf erschloßen ist, so wird die Lust zu dem gewöhnlichen, leeren Zeitvertreib ohnehin nicht leicht erwachen. Kommt dann noch der Gedanke hinzu, der einem christlich erzognen Mädchen so nahe liegt, daß jede eitel hingebrachte Zeit kein Gewinn, und so leicht ein Schade für ihre Seele sein könne, so wird sie ohne Zwang und ohne Ueberredung alles aufgeben, was die reine Stimmung des Gemüths so leicht stören kann.

Als Sünde darf man jedoch den Töchtern jene sogenannten Vergnügungen nicht hinstellen, indem sie hierin meist viele, welche sie achten und lieben müßen, anderer Meinung finden werden. Die Mutter hat aber auf nichts angelegentlicher zu sehn, als daß ihre Töchter sich kein Verdienst daraus machen, wenn sie manche Dinge nicht mit genießen, und daß sie ja nicht andere Menschen deshalb verurtheilen und sich über sie erheben. Ist ja der geistliche Hochmuth bei weitem seelenverderblicher, als Eitelkeit oder Hang zu Vergnügungen!

Zwischen diesen beiden Klippen die Töchter, unter Gottes Beistand, hindurch zu führen, muß das Bestreben christlich gesinnter Aeltern sein.

### 16. Geschlechtsverhältnisse.

Manche Mütter sind der, in meinen Augen grundverkehrten Ansicht, man müße Töchter in alle Verhältnisse der Familie, selbst in Beziehung der Geschlechter zueinander, hineinblicken laßen und sie gewissermaßen in Dinge einweihen, welche ihnen einmal bevorstehn, im Fall sie sich verheirathen sollten. Wir sahen bis zu welcher Caricatur von Rohheit diese Ansicht im Philanthropin, nach dem Vorgang Rousseaus, ausgeartet war.

Andere Mütter dagegen übertreiben von der andern Seite, indem

sie den kleinen Mädchen über jene Verhältnisse so manches sagen, was ihnen, sobald sie heranwachsen, als völlig unwahr einleuchten muß. Dieß ist, wie schon erwähnt, in allen Fällen und so auch in diesem sehr verwerflich. Man berühre alle diese Dinge überhaupt nicht in Gegenwart der Kinder, am wenigsten auf eine geheimnisvolle Art, welche geeignet ist die Neugier zu reizen. Laße man die Kinder, so lange es immer geht, bei dem Glauben: ein Engel bringe der Mutter die kleinen Kinder; welche in manchen Gegenden übliche Sage viel beßer ist, als die an andern Orten gewöhnliche, vom Klapperstorch. Kinder werden, wenn sie wirklich unter den Augen der Mutter aufwachsen, selten fürwitzige Fragen über diesen Punkt thun. Auch nicht, wenn die Mutter durch ein Kindbett gehindert wird, sie um sich zu haben; wofern sie dann nur unter einer Aufsicht stehn, die nicht zerstört, was die Mutter fromm und gesittet gebaut hat.

Fragen später die Mädchen, wie es denn eigentlich mit den kleinen Kindern zugehe? so sage man: der liebe Gott gibt der Mutter das kleine Kind, das seinen Schutzengel im Himmel hat, der gewis unsichtbar dabei geschäftig war, als wir so große Freude erlebten. Wie Gott die Kinder gibt, das brauchst du nicht zu wißen und könntest es nicht verstehn. An ähnlichen Antworten müßen sich Mädchen in hundert Fällen begnügen, und die Aufgabe der Mutter ist es, die Gedanken ihrer Töchter so unabläßig mit Gutem und Schönem zu beschäftigen, daß ihnen keine Zeit bleibt zum Grübeln über solche Dinge.

Hat eine Mutter die geistige Autorität über ihre Tochter, die eine gute Mutter haben soll, so braucht sie ihr nur einmal ernst zu sagen: es wäre gar nicht gut für dich, wenn du so etwas wüßtest, du mußt es vermeiden, davon sprechen zu hören. Ein recht sittsam erzogenes Mädchen wird von da an eine Scheu empfinden, von Dingen der Art reden zu hören.

Wohl dem Mädchen, deren Seele eine reine Kinderseele bleiben darf, bis sie in den Ehestand tritt, sie wird in spätern Jahren, wenn ihre Einsicht gewachsen, die Mutter segnen, welche nicht bloß über die Reinheit ihres Lebensganges, sondern auch über die Reinheit ihrer Gedanken gewacht.

## 17. Zusatz.

### Kindermädchen.

Es kann für eine junge Mutter keine größere Freude, kein lieberes Geschäft geben, als ihr Kind selbst zu pflegen und zu besorgen, es immer um sich zu haben. Damit ist nicht gesagt, daß sie es beständig allein tragen und warten müße, wodurch selbst die ältern Kinder leicht vernachläßigt werden könnten. Sie geselle sich vielmehr ein junges, wenn auch unerfahrnes, so doch unverdorbenes Mädchen zu, und lehre dieses das Kind, unter ihren Augen, gehörig tragen, verständig und freundlich behandeln. Wenn die Mutter das Kindermädchen lieb hat, und ihr gern einen Antheil an der Zuneigung des Kindes gönnt, so wird auch das Kind bald Anhänglichkeit an das Mädchen haben, und dieses seinerseits das Kind liebgewinnen. Bei einer solchen liebreichen Behandlung wird das Kindermädchen gewissermaßen zur Vertrauten der Wünsche und Ideale, welche die Mutter für das Kind im Herzen trägt. Ein gutgeartetes Mädchen wird sich bald die größte Ehre daraus machen, mitzuhelfen, daß das liebe Kleine keinen Schaden nehme, weder am Leib noch an der Seele.

Wenn man in einer Haushaltung nicht im Stande ist, mehr als eine Magd zu halten, so muß die Mutter es so einrichten, daß sie dieser mehr die häuslichen Geschäfte überträgt, und selbst die Wartung des Kindes besorgt. Es werden sich bei einer klugen, umsichtigen Hausfrau auch dann immer noch Stunden finden, wo die Magd in ihrer Gegenwart das Kind warten oder spazieren tragen kann. Ich sage: in ihrer Gegenwart, denn selbst den beßern jungen Kindermädchen darf man Kinder auf Spaziergängen nicht leicht allein überlaßen, da sie bei ihrer Jugend hier mancherlei Versuchungen, wäre es auch nur der zu unnützem Geschwätz, ausgesetzt sind.

Etwas ganz andres ist es, wenn Nothfälle eintreten, da die Mutter einmal ihre Kinder dem Mädchen überlaßen muß, wo dann dieses, da es seine Frau immer gewißenhaft mit den Kindern beschäftigt sieht, und weiß, daß sie nie wegen eitlen Zeitvertreibes dieselben verläßt, viel ängstlicher besorgt sein wird, die Kinder zu hüten und nichts Unrechtes zu dulden, als eine andere Magd, welcher die Kinder oft und viel überlaßen sind, während die Mutter ihrem Vergnügen nachgeht.

Wenn die Jugend der Kindermädchen doch ihr Bedenkliches hat, könnte man aber einwenden, warum nimmt die Mutter nicht lieber eine alte, erfahrne Wärterin, der sie ihre Kinder ruhig allein überlaßen kann? Darum nicht, weil aus dem Alter einer Kinderfrau nicht immer auf ihre Liebe zu den Kindern und ihre Einsicht zu schließen ist, und weil selbst solche, welche dazu geschickt wären, ein Kind in physischer Beziehung zu besorgen, dabei nur zu oft den nachtheiligsten Einfluß in geistiger Beziehung auf dasselbe üben. Eine solche ältere Wärterin läßt sich auch nicht leicht von einer jungen Frau darüber belehren, wie sie das Kind behandeln soll, sondern meint das selbst viel beßer zu wißen. Da sie in der Regel schon in andern Familien gedient hat, so vergleicht sie überdieß ihren jetzigen Dienst kritisch mit den frühern, und bleibt dem Hause fremd.

Wie anders ein junges Mädchen, die sich mit der Familie einlebt! Die Kinderstube, der Garten, wo sie mit den Kindern gelebt, gespielt, gesungen, lustig gewesen; wo sie mit ihnen sich an den schönsten Märchen, Geschichten und Liedern gefreut; die Kammer, wo sie mit den Kindern, und für die Kinder mit der Mutter gebetet hat; alles dieß wird ihr, wie der Mutter und den Kindern selbst, noch in späten Jahren, als die seligste Erinnerung vor der Seele stehn.

Ich kenne solche Fälle, und wenn sie selten vorkommen, mag es wohl mit daran liegen, daß die Mütter selbst nicht mit gewißenhafter Treue ihre liebste Zeit unter ihren Kindern zubringen.

Was das Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten betrifft, die ihnen nicht so nahe stehn, als ihre Wärterin, so gewöhne man sie, daß sie sich gegen dieselben nie einen unfreundlichen Ton oder ein anmaßendes Wort zu Schulden kommen laßen, noch weniger sich herausnehmen, ihnen etwas zu befehlen; sie haben nur zu bitten. Die Aeltern tragen freilich öfters selbst die Schuld, daß die Kinder den Dienstboten nicht gehörig begegnen, indem sie in Gegenwart der Kinder sich in heftigem Tadel über dieselben auslaßen; das merken sich die Kinder nur zu gut und richten sich danach. — Ueberzeugt man sich, daß eine Magd nichts taugt, so ist es Pflicht gegen die Töchter, die immer in manche Berührung mit ihr kommen, sie baldigst zu entfernen. —

## VI.

## Haushaltungs-Geschäfte. Höhere Bildung.

Eine Hauptsache bei der Erziehung der Mädchen ist, ihren Geist so auszubilden, ihn immer so auf das Edle, Gute und Schöne zu lenken, daß die vielen unnützen Gedanken, die sich so leicht in leeren Köpfen anhäufen, durch beßere verdrängt werden.

Jean Paul sagt in seiner Levana, nachdem er bittere Klagen über diesen Uebelstand geführt: „Wie ist nun diesem abzuhelfen? so wie ihm in den niedern Ständen abgeholfen wird. Das Mädchen treibe statt der einseitigen, träumerischen Fingerarbeiten, die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, welche das Träumen und Selbstverlieren jede Minute durch neue Aufgaben und Fragen aufhalten."

An einer andern Stelle sagt Jean Paul: „Es sage nur keine, mehr luftige als ätherische, Frau, Haushalten sei als mechanisch unter der Geisteswürde, und sie wolle lieber so geistig glücklich sein, wie ein Mann. Gibt's denn irgend ein Geistwerk ohne ein Handwerk?"

Wir sind auch der Ansicht, daß jedes Mädchen, wes Standes und in welcher Lage sie sein möge, nothwendig in den Geschäften des Hauswesens unterwiesen werden müße; ja, daß ihre Ausbildung nie eine vollendete genannt werden könne, wenn dieser Punkt unberücksichtigt geblieben. Dabei sind wir aber überzeugt, daß eine haushälterische Erziehung allein nicht hinreichend sei, die Gedanken der Mädchen auszufüllen. Manche laßen ihre Töchter außer dem Elementarunterricht und Religionsunterricht, nur noch häusliche, und Handarbeiten treiben, um sie dadurch recht einfach zu erhalten und sie außer ihren Arbeiten bloß mit Gegenständen religiöser Betrachtung beschäftigt zu sehen. Allein sie irren sich, denn beim Mangel höherer Bildung erwacht in den Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eiteln Dingen.

Fénelon sagt: „Unwißenheit ist oft die Ursache, daß ein Mädchen Langeweile hat und sich nicht auf eine unschuldige Weise zu beschäftigen weiß. Wenn sie ein gewisses Alter erreicht hat, ohne sich mit ernsten Dingen zu beschäftigen, so kann sie weder Geschmack an denselben haben, noch sie gehörig zu würdigen wißen. Alles was ernst ist, kommt ihr

dann traurig vor, alles was anhaltende Aufmerksamkeit verlangt, ermüdet sie. Der Hang zum Vergnügen, der in der Jugend so stark ist, das Beispiel von Altersgenossinnen, die den Zerstreuungen ergeben sind, alles dient dazu, ihr vor einem geregelten, arbeitsamen Leben Furcht einzuflößen."

An einer andern Stelle sagt Fenelon vom Treiben solcher unwißenden, leeren Mädchen: „Sie brennen vor Begier, zu erfahren, was man spricht, was die Leute thun. Sie möchten gern Neuigkeiten wißen, Briefe erhalten, die Briefe lesen, welche Andere erhielten. Sie wollen, daß man ihnen alles sage, und wollen auch selbst alles sagen; sie sind eitel und die Eitelkeit macht geschwätzig, sie sind leichtsinnig und der Leichtsinn läßt keine ernste Gedanken aufkommen, die sie oft bewegen würden zu schweigen."

Wir wollen nun diese beiden Mittel, die Gedanken junger Mädchen von Unnützem abzuziehn und sie wichtigern Dingen zuzuwenden, betrachten, und zuerst von der Art reden, wie man sie mit den Geschäften der Haushaltung bekannt und thätig vertraut machen soll.

Ich sprach schon davon, wie ein kleines Mädchen von frühen Jahren an der Mutter in der Haushaltung ein wenig zur Hand gehn könne, aber warnen möchte ich zugleich, daß man es doch nicht, ehe die Kinderjahre völlig vorüber sind, in die Sorgen der Haushaltung hineinblicken laße. Die Mutter äußere selbst nicht in Gegenwart der Kinder: es sei irgend etwas theuer, man habe es kaufen müßen und müße es wieder kaufen, wenn es zerbrochen oder verdorben werde. Die Kinder sollen sich in acht nehmen, nichts zu beschädigen oder zu zerbrechen, nicht weil es Geld gekostet, sondern weil die Mutter ihnen geboten hat, sorgfältig mit den Sachen umzugehn; weil es der Mutter leid ist, wenn etwas verdorben wird, und noch mehr leid, wenn ihre Kinder unachtsam, ungeschickt, besonders aber, wenn sie ungehorsam sind. Niemals sollen kleine Mädchen davon reden hören, daß die Sachen viel oder wenig kosten. Knaben sind weniger geneigt sich um dergleichen zu bekümmern, aber kleine Mädchen merken sich solche Reden nur zu bald; und nichts klingt widerwärtiger, als wenn so ein kleines Ding sagt: das hat meine Mama theuer gekauft, oder wenn es etwas beschädigt hat: das kann man ja wieder kaufen.

Man gebe den Mädchen kein sogenanntes Taschengeld. So lange

sie Kinder sind, empfangen sie alles was sie haben, dankbar von den Aeltern, doch ohne daran zu denken, ob es viel oder wenig kostet; sie nehmen eine Kleinigkeit mit eben der Freude und danken dafür eben so, als für etwas weit Kostbareres. Es ist viel rührender und schöner, wenn Kinder bei Gelegenheit eines Geburtsfestes Blumen bringen, die sie gepflückt, oder selbst gepflegt haben, oder wenn ganz kleine, in der unschuldigen Meinung, was ihnen das Liebste, müße auch andere am meisten erfreuen, von ihrem Spielzeuge etwas geben, als wenn diese Kinder schon Geld erhalten und dafür etwas kaufen.

Eben so hat jede Arbeit, welche größere Mädchen selbst machen, mehr Werth, als irgend ein gekauftes Geschenk. So lernt auch das Mädchen von früh an, auf eine beßere Art, den Armen wohlthun, wenn sie von ihren eigenen Sachen oder von ihrem Eßen ihnen etwas mittheilt.

Später kommt die Zeit, da es des erwachsenen Mädchens Pflicht wird, der Mutter in allen Dingen zur Seite zu stehn, und alle die einzelnen Geschicklichkeiten, die sie sich bei fleißigem Helfen in der Haushaltung nach und nach zu eigen gemacht, selbstständig anzuwenden. Hat sie gut rechnen gelernt, so ist es ihr ein Leichtes, sich in die Hausrechnung zu finden, und sie fühlt sich geehrt, nun der Mutter häusliche Sorgen theilen zu dürfen, wenn man sie früher ihre Kindheit in ungetrübter Sorglosigkeit und Unbefangenheit hat genießen laßen. Alle die Hilfe in Haus und Küche, die Kinder nach Maßgabe ihrer Kräfte und Fähigkeiten der Mutter leisten, werden ihnen eben dadurch zum Vergnügen, daß sie noch nicht genöthigt sind, sorgend weiter hinaus zu blicken.

Wenn eine erwachsene Tochter der Mutter überlegen und schaffen hilft, was die jüngern Geschwister bedürfen und was zu ihrer Freude dient, so lernt sie dadurch beßer mit Geld umgehn, als wenn sie früher Taschengeld erhält, um damit ihre Bedürfnisse selbst zu bestreiten. Sie selbst aber bedarf auch jetzt kein Taschengeld, die Mutter wird zur erwachsenen, bescheidenen, verständig erzogenen Tochter sagen: Siehe, was mein ist, das ist auch dein.

Ich sage: Mädchen jedes Standes und jeder Lage müßen lernen in der Haushaltung verständig thätig zu sein, weil jede später, als Frau, lebte sie auch in den glänzendsten Vermögensumständen, immer den Ueberblick und ein sicheres Urtheil über ihr Hauswesen haben soll, und wißen muß, was sie von den Dienstboten mit Recht fordern kann, denen so

oft zu viel zugemuthet wird, zuweilen aber auch zu wenig. Diesen Ueberblick, dieß Urtheil, kann aber eine Frau nicht haben, ohne das Detail der Haushaltung durch früheres, thätiges Eingreifen kennen gelernt zu haben.

Noch weniger kann sie die praktische Schule wißen, wenn sie bei einer beschränkten Lage in der Haushaltung thätig sein müßte. Durch frühe Uebung wird eine Frau in den Stand gesetzt, selbst ein beschwerliches Hauswesen zu beherrschen und dabei den Kopf so frei zu erhalten, daß sie Sinn und Zeit für geistige Beschäftigungen behält. Eine gescheute Frau kann wohl, auch ohne solche frühere Kenntnis im Haushalten, durch festen Vorsatz und redlichen Eifer noch lernen ihr Hauswesen zu führen, aber ihre Gedanken werden darin aufgehn und eine gewisse Aengstlichkeit wird sie bei so ungewohntem Thun nie ganz verlaßen. Das läßt sie dann nicht mehr zu der Geistesfreiheit kommen, die nöthig ist, um früher ausgebildete, im Familienleben höchst wichtige, Talente nicht zu vernachläßigen. Sie wird im beengenden Drang der häuslichen Geschäfte kein offenes Ohr und Herz für die Interessen ihres Mannes haben, an dessen geistigem Leben und Beruf sie lebendigen Antheil nehmen sollte.

Eine christliche, gebildete Hausfrau, deren stille, verständige und geduldige Thätigkeit sich wenig in Worten kund thut, noch viel weniger in steter, unruhiger Hast und scheltender Unzufriedenheit, die ihrem Mann das Haus durch Tugenden und Talente so anmuthig zu machen weiß, daß ihm nirgends wohler wird, als in dieser Stätte des Friedens, die ihre Kinder schlicht zu christlicher Frömmigkeit erzieht, ohne in engherzigem, falschem Pietismus irgend eine Gabe, welche ihnen Gott — und kein anderer — eingepflanzt hat, zu vernachläßigen und nicht auszubilden — eine solche Hausfrau sei unser Ideal der Mädchen-Erziehung; in ihr muß sich Meisterschaft in der Haushaltung und höhere Bildung innigst vereinigen. —

Höhere Bildung ist etwas das ganze Wesen so Durchdringendes und Beseelendes, daß es sich sehr schwer begreiflich machen läßt: ich will versuchen, es einigermaßen anzudeuten.

Bildung ist nicht an Einzelnheiten geknüpft, und beginnt fast mit der ersten Kindheit. Der irrt sehr, welcher meint, daß sie sich durch viele Unterrichtsstunden einpflanzen laße, obwohl Unterricht zur Bildung

so nöthig sein mag, als Saiten und Tasten zu einem guten Instrument es sind; welches freilich durch sie allein nicht klingt, wenn nicht der Resonanzboden und der ganze Bau hinzukommt.

Ein junges Mädchen könnte in allen möglichen Gegenständen unterrichtet, ja wie man jetzt so gern sagt, selbst gründlich unterrichtet sein, ohne eine Spur von jener höhern Bildung zu besitzen. Diese ist ja nicht allein Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses, sondern zugleich des Gemüthes, kurz des ganzen Menschen, nach allen geheiligten Gaben seines Herzens und Kopfes. Diese Bildung geht aus dem ganzen Leben hervor, aus dem Ton des Hauses, aus dem Umgange, aus einer gewissen Richtung des Sinnes alles still in sich aufzunehmen, und dem nachzudenken, was lieblich ist, was wohllautet. Sie soll die Leidenschaft mäßigen, die Begeisterung und reine, innige Liebe pflegen; sie soll das Gemüth zu wahrer, andächtiger Freude an Natur und Kunst stimmen. Bildung darf bei Mädchen niemals in Wißenschaft ausarten, sonst hört sie auf, zarte weibliche Bildung zu sein. Das Mädchen kann und darf sich in nichts Wißenschaftliches mit jener hartnäckigen, männlichen Ausdauer vertiefen, daß sie darüber alles andere vergäße. Nach Männer Weise in der Wißenschaft gründlich zu sein, darnach könnte nur ein ganz unweibliches Mädchen streben, und nur vergebens streben, da ihr Kraft und Talent des Mannes mangelt.

Dagegen könnte man uns auf jenes, Gottlob, höchst seltene, abnorme Mittelgut gelehrter Frauen hinweisen. Von der bekannten Mad. Dacier erzählt Jöcher: „Sie erlangte in der griechischen und lateinischen Sprache, wie auch in der Kritik eine ungemeine Fertigkeit.“ Sie edierte viele Klassiker, übersetzte unter anderm den Plautus, den Plutus und die Wolken des Aristophanes, „machte sich darauf über den Terentium, an dessen Uebersetzung sie mit solchem Fleiß arbeitete, daß sie alle Morgen um vier Uhr aufstand und den ganzen Vormittag daran arbeitete.“ Hiernach war Mad. Dacier gewis eine sehr „gründlich unterrichtete“ Frau. Aber in eben dem Maaße, als sie gelehrt war, mangelte ihr alle zarte weibliche Bildung völlig, wie hätte sie sonst die unzüchtigsten Werke übersetzen können?

Mit ihr vergleiche man die Prinzessin in Göthe's Torquato Tasso, wenn sie sagt:

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.
Es sei ein Urtheil über einen Mann
Der alten Zeit und seiner Thaten Werth,
Es sei von einer Wißenschaft die Rede,
Die, durch Erfahrung weiter ausgebreitet,
Dem Menschen nützt, indem sie ihn erhebt:
Wohin sich das Gespräch der Edlen lenkt,
Ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen."

Man vergleiche jene Caricatur einer weiblichen Pedantin, die bei aller Gelahrtheit roh war, mit der Prinzessin, diesem Ideale weiblicher Bildung. Eine Schülerin des Plato wird sie genannt, dabei ist sie so fern, sich mit Männern zu meßen, daß sie sich nur freut, verstehen zu können, was kluge Männer sprechen, ihrem Gespräche leicht zu folgen.

Die höhere Bildung wird sich in dem ganzen Wesen eines Mädchens aussprechen, ehe sie nur mit einem einzigen Wort irgend etwas geäußert, was sie gelernt; dagegen nur zu oft Mädchen den größten Mangel an Bildung verrathen, durch die taktlose Weise, wie sie ihr bischen Schulwißen zudringlich eitel anzubringen suchen. Das Lernen eines Mädchens bezielt also nicht, daß sie vieles wiße, noch weniger, daß sie alles, was sie gelernt, sich wie einen todten, unächten Schmuck umhänge, um damit zu glänzen; vielmehr daß sie das Gelernte lebendig in ihr Wesen aufnehme, als köstlichen, ächten Schmuck des inwendigen Menschen. Dann besitzt sie es eben dadurch für immer, zu ihrer eigenen Freude und zur Freude derer, die sie umgeben; sie wird auch als Mutter ihre Kenntnisse auf die richtige Weise den Töchtern mitzutheilen wißen und sie nicht blos unterrichten, sondern bilden. [1]

## VII.

## Unterricht.

Wir sahen, daß ein Mädchen trotz eines Reichthums an Kenntnissen und Fertigkeiten sehr ungebildet sein könne. Das so oft gemisbrauchte Wort: Gedächtniskram — dürfte doch passen, um das Wißen vieler Mädchen zu bezeichnen; man wird versucht, ihre Seele mit Locke

1) Ueber das Verhältnis der hier charakterisierten Bildung zur christlichen Ansicht vom Ebenbilde Gottes und der Wiedergeburt vgl. Pädag. 3, 1, 251.

für eine ursprüngliche Tabula rasa zu halten, für ein Brett, auf welches Maler zwar mancherlei abgebildet, aber Brett blieb Brett. —

Der Unterricht muß der Art sein, daß er eine lebendige Assimilation des zu Lernenden bezielt, daß alles Gelernte, wie eine geistige Speise, in succum et sanguinem übergeht, dem ganzen Menschen zum Wachsthum, zur Stärkung und Verklärung dient, mit einem Worte, ihn bildet.

Die Mädchenbildung verlangt meist eine ganz andere Unterrichtsweise, als die der Knaben. Diese müßen bei ihrer Neigung zur Ungebundenheit schon früh in Zucht genommen, geschult, zu ununterbrochenem, ausdauerndem, geistigem Arbeiten, zur gehorsamen Unterwerfung unter eine feste Ordnung gewöhnt werden. Eine solche Gewöhnung verlangt das spätere Leben und Wirken des Mannes.

Wollte man die Mädchen auf gleiche Weise behandeln, so würde man sie für ihren Lebensberuf nicht gut berathen. Ich kannte Mädchen, denen vom Vater ein fester schulmäßiger Stundenplan vorgeschrieben war, an welchem so streng gehalten wurde, daß ich glaube, es hätten sich die Mädchen in der bestimmten Rechen- oder Schreibstunde kaum, oder doch nur unwillig eine Pause erlaubt, um dem kranken Bruder ein Glas Waßer zu holen; wer könnte das billigen?

Soll denn aber gar keine schulmäßige feste Ordnung das Lernen der Mädchen regeln? Ordnung muß auch sein; aber eine Ordnung ganz anderer Art als in der Schule. Die wahre Ordnung verlangt, daß man in jedem Augenblicke das thue, was gerade dieser Augenblick unbedingt vor Allem fordert. Würde zum Beispiel ein Pfarrer, der in Nachsinnen über seine Predigt versunken wäre, zu einem Todkranken gerufen; er müßte von seiner Arbeit auf der Stelle laßen und zum Kranken gehn; der amtliche Liebesdienst gienge allem Studieren vor.

Dieß Beispiel leidet auf das ganze Leben der Mädchen Anwendung. Eine bestimmte Tagesordnung ist ihnen zur gewißenhaften Befolgung vorzuschreiben; und dennoch müßen sie von Kindheit auf daran gewöhnt werden, in jedem Augenblick, wenn es nöthig ist, von den Büchern oder vom Klavier aufzustehn, um etwa einem kleinern Kinde zu helfen, oder sonst den Aeltern etwas zu besorgen. Solche Fälle können natürlich nicht in die Tagesordnung aufgenommen werden, sie sind ja Ausnahmen von der Regel. Man gewöhne nur die Mädchen, nach geleistetem Liebesdienste sogleich zu den Büchern und zum Klavier zurückzukehren, und im

Lesen und Spielen ruhig fortzufahren, als wären sie gar nicht unterbrochen worden.

Der Schulunterricht steht darin dem häuslichen nach, als er durch keine Liebesdienste unterbrochen wird; das Lernen mehrere Stunden hintereinander, eins und alles ist — das taugt nicht für Mädchen.

Wer sich hieran stieße und ein schulmäßiges, durch nichts gestörtes Lernen so überschätzte, daß ihm dagegen gehalten, dieß Dienen der Mädchen ganz untergeordnet däuchte, der laße sich von Göthe eines Beßern belehren. Er sagt:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib, nach ihrer Bestimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen,
Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehöret.
Dienet die Schwester dem Bruder doch früh, sie dienet den Eltern,
Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen,
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre.
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird, und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in andern!
Denn als Mutter fürwahr, bedarf sie der Tugenden alle.

In diesen goldnen Worten ist das wesentlichste Moment in der Mädchen-Erziehung ausgesprochen: sie sollen dienen lernen, damit sie hierdurch befähigt werden, nicht bloß mit Worten und mit der Zunge, sondern mit der That und Wahrheit zu lieben. Der Dichter fügt hinzu: durch solch Dienen gelangten sie zum Herrschen, nehmlich in dem Gebiet, wo ihnen das Herrschen gebührt, falls sie demselben gewachsen sind.

Gegen den schulmäßig streng an die Stunde gebundenen Unterricht der Mädchen tritt Fenelon noch aus einem andern als dem oben angeführten Grunde auf.

„Eine zu pedantische Regelmäßigkeit,“ sagt er, „die ein Lernen ohne alle Unterbrechung verlangt, schadet den Mädchen sehr; oft affektieren Lehrer solche Regelmäßigkeit, weil sie ihnen viel bequemer ist, als eine stete Aufmerksamkeit, die jeden günstigen Augenblick benutzt.“

An einer andern Stelle charakterisiert er jenen allzuregelmäßigen Unterricht: „Da ist keine Freiheit, keine Heiterkeit, es ist Lection, nichts als Lection, Stillschweigen, steife Haltung, stetes Verbieten und Androhn.“ [1]

1) Gegen die Ueberzahl von Lehrstunden spricht auch Frau Necker stark (1, 82), eben so gegen lange Lektionen. Sie sagt: „Eine Viertelstunde ist der kürzeste Zeit-

Eine Aufmerksamkeit, welche jeden günstigen Augenblick benützt, verlangt Fenelon. Eine solche findet sich aber weit mehr bei Müttern, welche zu Hause, als bei Lehrern, die in Schulen unterrichten; ja die Lehrer, gebunden durch fest bestimmte Stunden, könnten nicht mit voller Freiheit „günstige Augenblicke" benutzen. — Andere wichtige Einwendungen gegen das Unterrichten der Mädchen in Instituten werde ich weiter unten anführen, nachdem ich vorher besprochen, warum es höchst wünschenswerth sei, daß die Mütter so viel wie möglich selbst die Töchter im Hause unterrichten.

Man sollte denken: in unserer Zeit, da die Mädchen mehr als je angehalten werden, alles mögliche schulmäßig zu erlernen, da müßten sie später als Mütter alles Erlernte auch lehren können, um so mehr als eben dieß Lehrenkönnen, die Lehrkunst, mit ein Zweck ihres Lernens gewesen.

Leider ist mir aber mehr als eine Frau bekannt, welche Jahre lang in einem Mädchen-Institut Unterricht genoß, sich hier auszeichnete, und sich dennoch mit dem Unterrichten ihrer Kinder durchaus nicht befaßte.

Sollte vielleicht das schulmäßige Lernen der Mädchen selbst der Grund sein, daß sie späterhin, als Frauen, an ihrer Fähigkeit zu lehren verzweifeln? Sie wißen dann von keinem andern Unterricht als von einem sogenannten methodischen, es widerstrebt aber ihrer ganzen Natur, wenn sie natürlich und schlicht geblieben sind, nach Art der Lehrer, die sie hatten, zu unterrichten. Was selbst bei diesen schon so oft als steife, pedantische Manier erscheint, das müßte, von einer Frau nachgeahmt, zur ärgsten Caricatur ausarten. Welche Mutter möchte sich aber wohl ihren Kindern gegenüber unnatürlich und lächerlich zeigen?

Hätte eine geschulte Mutter dennoch den Trieb, ihre Töchter selbst zu unterrichten, so müßte sie freilich in der Regel den Schulweg, den sie selbst geführt wurde, verlaßen und vergeßen, und eine einfache unverkünstelte Weise sich noch anzueignen suchen.

Nur einige Lehrgegenstände sind der Art, daß die Mütter, wie wir gleich sehn werden, meist nicht gehörig in denselben unterrichten können; es sind solche, welche einen Lehrer verlangen, der Einsicht und Uebung verbindet, und durch eine längere Praxis so manches gefunden hat,

raum, den ich für eine Lection angesetzt habe, aber Miß Edgeworth hat mit glücklichem Erfolg manche auf 5 Minuten beschränkt."

wodurch das Erlernen erleichtert und abgekürzt wird. Besonders gilt dieß vom Unterricht in den ersten Anfängen einiger Künste — so in der Kunst zu lesen, zu schreiben, Klavier zu spielen. —

Doch wir irren, wenn wir meinen, hiermit seien die Einwendungen vieler Mütter gegen das Unterrichten der Töchter beseitigt. Sie wiederholen: uns fehlt die Zeit — Kenntnisse fehlen — das Lehrgeschick fehlt, und was wird nicht als fehlend bezeichnet! Nur eines erwähnt man nicht gern: der ernste, ausdauernde, gewißenhafte Wille fehlt.

Mir fehlt die Zeit, sagt manche Mutter, die doch Zeit hat zu unnützen, eitlen Gesellschaften, zum Theater und zu was nicht allem! Möchte sie doch einmal zusammenrechnen, wie viele Stunden in der Woche solche unwichtige Dinge ihr rauben! Aber Kenntnisse fehlen ihr; — wie viel könnte sie nicht lernen, wollte sie nur einen Theil jener unnütz verschwendeten Zeit zum Lernen anwenden, wollte sie besonders durch Unterrichten der Töchter lernen.[1] Lehrgeschick fehlt? — eine schlichte Mutter, welche ihre Töchter herzlich liebt, der es Gewißenssache ist, sie nach Kräften gut zu erziehn, die wird mit Gottes Hilfe den rechten Weg schon finden, jene einfache ungekünstelte Lehrweise; sie kann sich überdieß mit ihrem Mann und verständigen Freunden berathen.[2]

Ist es ihr voller Ernst und ihre Kräfte sind doch nicht den Anforderungen gewachsen, dann erst ist es Zeit und Noth sich nach Hilfe umzusehn.

Zunächst, wenn mehrere Familien wesentlich gleichgesinnt und einander befreundet sind, dann läßt vielleicht eine der Frauen, die besonders gut französisch weiß, die Töchter der andern Frauen an dem Unterricht Theil nehmen, welchen sie den ihrigen gibt; eine zweite vertritt ebenso den Gesang u. s. w.

Könnte der Ausfall auch auf solche Weise nicht ersetzt werden, dann mögen mehrere befreundete Familien gemeinschaftlich Privatlehrer anneh-

1) Docendo discimus.

2) Den bescheidenen, ihren Gaben mistrauenden Müttern entgegengesetzt sind jene verbildeten, übergebildeten, eingebildeten Frauen, welche meinen: das Unterrichten ihrer Töchter sei tief unter ihrer Würde, es sei eine Arbeit gut für mittelmäßige, untergeordnete Lastträger, nicht aber für ätherische, geflügelte Geister. — Solche misgeschaffene Mütter sind klingende Schellen und tönendes Erz, ihnen fehlt die Liebe, die Mutterliebe, sie haben ihren Lohn dahin.

men, welche in einem oder auch abwechselnd in den verschiedenen Häusern jener Familien die Töchter in einzelnen Stunden unterrichten.

Zu den obengenannten Gründen, warum wir in der Regel gegen den Unterricht der Mädchen aus den höhern Ständen in sogenannten Instituten sind, kommen folgende:

Kinder aus einander befreundeten, gleichgesinnten und in gleicher Weise lebenden Familien mögen immerhin gemeinschaftlichen Unterricht genießen, eines hört da vom andern nichts, was nicht mit dem übereinstimmte, was es in seinem Hause hört und erlebt. Ganz anders ist es, selbst in den besten Mädcheninstituten. Hier finden sich Mädchen zusammen aus Familien, welche durchaus nicht gleichgesinnt sind, ja einander diametral entgegengesetzte Ansichten über religiöse und vaterländische Angelegenheiten, besonders aber über geselliges Leben und Vergnügungen haben. Mädchen die zu Hause von dem weltlichen frivolen Leben vieler, von Bällen, Theater u. s. w. nichts hören, treffen hier andere, welche ihnen diese Dinge als höchst reizend schildern. Was Wunder, daß in ihnen nun die lebhaftesten Wünsche aufsteigen, auch Theater und Bälle zu besuchen, daß sie fortan die Aeltern mit solchen Wünschen täglich plagen, so daß diese nur zu oft schwach genug sind, nachzugeben, um nur die Plage los zu werden.

* *
*

Nachdem wir nun im Allgemeinen über den Unterricht der Mädchen gesprochen, gehn wir zu den einzelnen Zweigen desselben über.

## 1. Lesen.

Das Lesenlernen sollte nie vor dem sechsten oder siebenten Jahre eintreten; ein verständiger geübter Schullehrer wird es leidlich fähigen Kindern, bei einer festen, sicheren Lehrweise, in kurzer Zeit beibringen. Viele Mütter würden dagegen bei diesem Unterricht sehr unsicher verfahren, eben dadurch die Kinder zu einer widerspänstigen Verdrießlichkeit reizen, und im Gefühl, daß sie diese Verdrießlichkeit verschulden, selbst verdrießlich und ungeduldig werden.

Wenn es so käme, äußerte eine Mutter, dann würde dem Kinde nicht blos gegen das Lesen lernen, sondern gegen alles, was sie ihm späterhin beibringen möchte, ein Widerwillen eingeflößt.

Ich kann jedoch nicht allen Müttern die Geschicklichkeit lesen zu lehren absprechen, da ich selbst bei der liebevollsten, geduldigsten Mutter lesen gelernt habe.

Können die Kinder lesen, dann bedarf es keines besondern Lehrers mehr; eine verständige, gebildete, fromme Mutter kann die weitern Leseübungen sehr wohl leiten.

Was sollen die Kinder lesen? das ist nun die Frage. Etwa jene, in hunderttausenden von Exemplaren verbreiteten Kinderfreunde mit ihren langweiligen Erzählungen von guten und bösen Kindern? vom artigen Wilhelm und dem unartigen Ludwig u. s. w.? Sollen sie dann zugleich die in diesen Kinderfreunden angeführten Verse auswendig lernen, z. B. jenes überschwängliche Gedicht, welches einer, der in Bezug auf Eitelkeit gründlich erfahren, im Katechismus aber unwißend war, ein alberner Pedant, im Namen eines solchen Wilhelm gemacht hat, ich meine jenes:

Wenn ich artig bin
Und ohn' Eigensinn,
Thue was ich soll,
O wie ist mir wohl.
Mich lobt der Papa,
Mich liebt die Mama,
Alles freuet sich,
Lobt und liebet mich.

Laßen wir aber diese flachen langweiligen Lesebücher, sie stammen meist aus der Zeit des matten, langweiligen Rationalismus.

In neuerer Zeit giengen andere, besonders Wackernagel, beim Zusammenstellen seines trefflichen Lesebuches, von dem entschieden richtigen Grundsatz aus: Kinder dürften nur Gutes lesen, was bleibenden Werth hätte. Hieran ist um so mehr festzuhalten, als sich das früh Gelesene dem Gedächtnis der Kinder meist so einprägt, daß sie es bis in ihr Alter nicht vergeßen.[1] Wer möchte nun wohl schlechtes, oder auch nur ganz mittelmäßiges in das Kindergedächtnis einpflanzen, was dann ihr Leben lang, wie ein böses Unkraut in ihnen wucherte, was in ihnen forttönte, wie elende Gaßenhauer, die wir zufällig hören, und die in uns wider unsern Willen unleidlich forttönen.

Ein Zweites was bei der Auswahl der Bücher berücksichtigt werden

1) Vgl. 3, 1, 34, 35. Fenelon sagt: il faut se souvenir, qu'on ne doit à cet âge verser dans les esprits, que ce qu'on souhaite qui y demeure toute la vie.

muß, ist natürlich dieß, daß sie nicht bloß an sich gut, sondern auch für die Mädchen von bestimmten Jahren und Gaben gut und angemeßen sein müßen. Ich will damit nicht sagen, sie sollen die Bücher durchaus verstehn. Dieß Wort „verstehn" versteht unsere Zeit nicht, wie schon Göthe sagt. Am gewöhnlichsten misbrauchen es Schullehrer, zudem paßt es gar nicht auf die meisten Bücher, welche den Kindern besonders zusagen. Sollen sie etwa Grimms Kindermärchen erst lesen, wenn sie dieselben verstehn?! — Sie sollen nicht lesen was zu verstehn, sondern was zu lieben sie reif sind. Damit sie aber nur Gutes und Schönes lieben, muß die Mutter mit größter Gewißenhaftigkeit Sorge tragen, daß sie nur Gutes und Schönes lesen, schlechte Bücher aber gar *nicht* in ihre Hände gerathen.

Feßelt ein Buch das Kind, so hat die Mutter keine Mühe, sie braucht zum Beispiel gewis nicht darauf zu achten, daß ihre kleine Leseschülerin sich zusammennehme und nicht zerstreue, wenn sie ihr etwa das Märchen von Aschenbrödel, oder vom Brüderchen und Schwesterchen, zum Vorlesen gegeben hat. Wie freut sich auch das Kind, wenn es die Märchen, die ihm längst durch wiederholtes Erzählen der Mutter lieb geworden, nun lesen kann; wie es nicht müde wurde zuzuhören, so wird es sich auch nicht satt daran lesen können.

Außer den Grimmschen Märchen eignen sich die Sachen von Pocci, Specters Fabeln, und so manches von Hebel, Schubert, Claudius und Uhland für Kinder; vom Lesen der Bibel ward schon gesprochen.[1]

Will man den Kindern das Lesen gründlich verleiden, so ist dazu nichts geeigneter, als wenn man selbst das Einfachste mit Anmerkungen, Aus- und Einlegungen, Anwendungen u. s. w. überschüttet; wenn man es mit andern Worten aufschreiben, umwandeln läßt, und was der Art unleidlicher, pedantischer Schulkünste mehr sind. Mutterwitz wird die Mutter vor solchem Aberwitz bewahren.

Kann es doch selbst eine bedenkliche Seite haben, wenn man von den Kindern Erzählungen, die sie gehört oder gelesen, nacherzählen läßt. Fenelon sagt sehr verständig: „Man gebe seinen Erzählungen ja nicht die Farbe einer Lection, nöthige das Kind nicht, sie zu wiederholen; diese Wiederholungen — w o f e r n d i e K i n d e r n i c h t v o n s e l b s t d a r a u f

1) Th. 3, 1, 30.

verfallen — genieren sie und rauben ihnen alle Freude an den Erzählungen. Hat ein Kind einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, an Menschen die es liebt, von selbst erzählen; aber macht ihm das Erzählen nicht zur Regel." Dieß gilt auch für das später eintretende, schriftliche Nacherzählen.

Wir haben oben von dem unleidlich affectierten Lesen gesprochen, was man auch den Mädchen widernatürlich beibringt; muß doch gegen diese Ausartung Fenelon das Natürliche vertreten; er, der in einer Zeit und Umgebung lebte, in welchen das Unnatürliche in Alonge-Perücken und Reifröcken die größte Höhe erreicht hatte. Wir Deutsche sollten uns schämen! Fenelon also sagt: „Man verdirbt alles beim Lesenlehren, wenn man die Kinder gewöhnen will, mit forcierter Emphase zu lesen. Setzt selbst den Kindern nicht zu, ganz fehlerfrei zu lesen; laßt sie natürlich lesen, so wie sie sprechen. Lesen sie in einem andern Ton, so taugt das nie und klingt wie Schuldeclamation."

### 2. Schreiben.

Sobald die Mädchen lesen gelernt, mag ein geübter Lehrer sie im Schreiben unterrichten. Können sie schreiben, so tritt der Unterricht in der Orthographie ein, welcher nun wieder der Mutter anheim fällt.

Wir sind mit Bormann einverstanden, daß man durch Lesen richtig schreiben lernt, indem es sich uns vorzugsweise durch das lesende Auge einprägt, wie die Worte zu schreiben sind. Die Mutter dictiere den Töchtern aus einem guten Buche Stellen, die sie vorher gelesen haben; das Geschriebene werde mit Vergleichung des Buches corrigiert und das Berichtigte von den Schülerinnen ins Reine geschrieben. Die Fehler tragen sie in ein besonderes Buch ein. War das Dictierte fehlerfrei geschrieben, so fällt das Abschreiben weg. Wir wißen aus Erfahrung, daß die Schülerinnen auf solche Weise mit jedem Tage richtiger schreiben lernten; es bedarf nur einer ausdauernden Geduld der Mutter. Sollte sich diese nicht völlig fest in der Orthographie wißen, so kann sie dennoch die Correctur, bei steter Vergleichung des gedruckten Originals, übernehmen. Dieß wird sie selbst in der Orthographie befestigen.

### 3. Französisch. Englisch.

Vom gewöhnlichen Französischlernen und vom Zweck dieses Lernens ward gesprochen. Wenn wir gegen beides entschieden auftraten, so ist es dennoch — wie die Dinge einmal stehn — keineswegs unsere Meinung: die Mädchen sollten überhaupt nicht französisch lernen.

Die Mutter kann ihren Unterricht fast unmerklich beginnen — jedoch ja nicht vor dem achten Jahr — indem sie den Mädchen, während sie stricken rc. täglich etwa drei französische Worte vorsagt und sie ihrem Gedächtnis durch öftere Wiederholung einprägt. Auf solche Weise sammeln sich die Kinder in Jahresfrist einen bedeutenden Vorrath an Worten, welche ihnen die Mutter später gedruckt zum Abschreiben vorlegt, wodurch sie die große Verschiedenheit der französischen Orthographie von der deutschen erfahren. Zugleich lernen sie nun die Declinationen und regelmäßigen Conjugationen, zuletzt die unregelmäßigen Verben allmählich auswendig, und fangen an, Französisches zu lesen und mündlich und schriftlich zu übersetzen. Die Mutter legt hierbei ein gutes Lesebuch zu Grunde, in welchem vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten ist.

Mündlich muß zuerst möglichst wörtlich, ohne Rücksicht auf den deutschen Sprachgebrauch, übersetzt werden. Z. B: il me semble que je pourrais aisément repondre à cela, übersetze man zuerst: es mir scheint, daß ich könnte leicht antworten auf dieses, und dann der deutschen Wortfolge gemäß: Es scheint mir, daß ich hierauf leicht antworten könnte. Uebersetzt man sogleich die ganze französische Periode in eine deutsche, ohne genaues Angeben des Sinns der einzelnen Worte, so werden diese von der Schülerin häufig misverstanden und mit einander verwechselt. [1]

Die Mutter lese den Anfang einer interessanten Erzählung den Mädchen aus einer deutschen Uebersetzung vor, und gebe ihnen dann das französische Original ohne Uebersetzung. Neugier, den Verfolg der Erzählung zu erfahren, treibt sie dann, sich anzustrengen, um das Buch zu verstehen.

Es ist oft die Frage: wie der deutsche Styl am besten geübt werde;

1) Daß ich der fratzenhaften Hamiltonschen Weise des Sprachunterrichts hiermit nicht das Wort reden will, ergibt sich schon aus dem, was Th. 2, 1, 74. über diese Weise gesagt ist.

ein sorgfältiges Uebersetzen aus dem Französischen und später aus dem Englischen in gutes Deutsch ist die beste Stylübung. Sollte die Mutter meinen, sie sei der Korrektur der Uebersetzungen nicht gewachsen, so laße sie Stellen aus einem französischen Buche übersetzen, von welchem sie eine gute deutsche Uebersetzung in Händen hat, die sie bei der Korrektur zu Rathe ziehen kann. Frau Necker empfiehlt auch schriftliche, sorgfältige Uebertragung als „eine Uebung im guten Styl" und zugleich „als eine Uebung der Geduld, welche den Frauen auf intellektuellem Gebiet leicht ausgehe."

Bei Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Französische mag die Mutter ja aus dem Französischen übersetzte Stücke geben, um bei der Korrektur das Original vergleichen und sich genau an dasselbe halten zu können.

Sind die Mädchen im Französischen so weit, daß sie ohne besondere Anstrengung und stete Zuziehung des Lexikons ein leichtes Buch lesen können, so mögen sie das Englische anfangen und es auf dieselbe Weise erlernen, wie vorher das Französische.

Wie ist es aber hinsichtlich des französisch Sprechens? — Haben die Mädchen durch Auswendiglernen von Worten, Phrasen, Deklinationen und Conjugationen, durch Lesen französischer Bücher und Uebersetzen aus dem Französischen und in das Französische sich einen Reichthum von Worten und Wendungen angeeignet und die Mutter hat sie nur einigermaßen zum französisch Sprechen angehalten, so werden sie nöthigenfalls beßer sprechen, als solche Mädchen, die einzig zum Parlieren abgerichtet wurden und sich hierbei immer in dem ganz engen Kreise, nicht der Gedanken, sondern der Redensarten einer Bonne bewegt haben.

Von Seiten der Literatur bietet England bekanntlich in jeder Hinsicht, und gerade auch für Mädchen, einen weit größern Reichthum lesenswerther, sittlich reiner und interessanter Bücher als Frankreich. Es besitzt unter andern treffliche Kinderschriften, natürliche, einfache, welche manche kindlich thuende, gezierte deutsche Kinderschriften wahrhaft beschämen. Aus diesem Grunde und aus manchen andern wäre auf den Fall, daß ein Mädchen wählen müßte: ob sie Französisch oder Englisch lernen wollte, ohne allen Zweifel dem Englischen der Vorzug zu geben.

### 4. Rechnen.

Ueber den Unterricht im Rechnen habe ich nur weniges zu sagen. Wie leicht fällt es der Mutter, den Kleinen das Zählen an Bohnen, Nüssen ꝛc. beizubringen, auch die ersten anschaulichen Anfänge im Zusammenzählen, Abziehen und Theilen. Ich sollte meinen, daß sie sich zunächst auf die, von mir angegebene Weise der Zahlpfennige bedienen könnte, um den Kindern den richtigen Begriff und die Fertigkeit im Zahlenschreiben beizubringen, und zugleich Einsicht in das Decimalsystem und die einfachste Handhabung desselben, worauf so viel ankommt.[1] Im Verfolg würde aber ein, nicht methodisch verkünstelnder, sondern einfach praktischer Lehrer eintreten müßen, um den Mädchen Fertigkeit in allem dem Rechnen beizubringen, das sie später im Leben nöthig haben, besonders im Kopfrechnen. In wie fern die Mutter hier nachhelfen kann, hängt von ihrer eigenen Fertigkeit im Rechnen ab. Besonders mag sie beim Stricken und andern ganz mechanischen Handarbeiten dann und wann Exempel aus dem Kopf rechnen laßen.

### 5. Singen.

Es wird in jetziger Zeit wenige Mütter geben, die nicht in ihrer Jugend entweder in der Schule oder von einem Singlehrer singen gelernt hätten; aber freilich, wie wir sahen, meist nur, um damit kurze Zeit in Gesellschaften zu glänzen. Und der Gesang sollte doch das Mädchen auf ihrem ganzen Lebensweg treu begleiten. So sagt auch Frau Necker:[2] „Wenn unsere Liebe zur Kunst vollkommen rein wäre, so würden wir die Musik nicht liegen laßen, sobald wir nicht mehr in dem Alter sind, damit glänzen zu können. Sie würde die Kinder erfreuen, das häusliche Leben verschönern, heiligen, erheitern und uns selbst in einsamen Stunden trösten und erfreuen."

Ich hörte schon von mehreren jungen Müttern sagen: Ja gesungen habe ich viel als Mädchen, aber Lieder, die ich mit meinen kleinen Töchtern singen könnte, waren es nicht. Freilich eignen sich die Opernarien und die gekünstelten, affektvollen Lieder, die man jetzt jungen Damen lehrt, nicht für Kinder, und es wäre nur zu bedauern, wenn man der-

1) Vgl. Th. 3, I, 272. Beilage III.
2) Th. 1, 160.

gleichen Gesang in die Kinderstube übertrüge. Kennt die Mutter wirklich keine andere Musik, so verschaffe sie sich zuerst ein gutes Choralbuch, am liebsten ein rhythmisch gesetztes, weil die Kinder rhythmische Choräle leichter faßen und behalten als unrhythmische. Nun lerne sie daraus die Lieder, welche am besten für den Hausgottesdienst paßen, und übe dieselben mit ihren Kindern ein, um sie Morgens und Abends mit ihrem ganzen Hausstande singen zu können. Dann benutze sie eine gute Sammlung von Liedern, z. B. die deutschen Lieder[1] für Jung und Alt, nur verirre sie sich nicht zu Liedern, die besonders für Kinder verfertigt wurden, zu den saft- und kraftlosen Jugend- und Tugendliedern.

Die ganze Uebung im Singen besteht bei kleinen Mädchen einzig und allein in einem ganz unbefangenen Mitsingen einfacher, andächtiger oder fröhlicher Lieder, ohne allen methodischen Unterricht in einer vorgeschriebenen Zeit. Man darf selbst die Mädchen nicht anreizen, länger zu singen, als sie von selber Lust haben. Ist eines unter den Kindern, welches kein musikalisches Gehör zeigt und keine Lust, mit den andern zu singen, so laße man es nur schweigend dabei sein und verhindere es bloß, seine singenden Geschwister irgend wie zu stören. Man laße es den Text der Lieder auswendig lernen (die Singenden behalten ihn durch öfteres Singen ohnehin auswendig), so wird das anfangs unfähig scheinende Kind, nach längerer oder kürzerer Zeit, mit einstimmen. Lache man es nicht aus, wenn der Gesang anfänglich schlecht ausfällt, er beßert sich schon durch viele Uebung. Auch verhindere man die ganz kleinen Kinder nicht, ihr Stimmchen in den allgemeinen Gesang einzumischen, man wird sich wundern, wie sich die Kleinen nach und nach der Melodie anschließen. Es heißt ja „aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hat Er sich ein Lob zubereitet.“

Sollte die Mutter wirklich durchaus unmusikalisch sein, d. h. nicht im Stande sein, eine Melodie zu treffen, so wird entweder der Vater oder sonst ein Glied des Hauses oder eine Freundin das angenehme Geschäft übernehmen können, mit den Kindern oft zu singen; denn ohne Gesang dürfen Kinder nicht aufwachsen, aus denen man wahrhaft gebildete Menschen heranzuziehen wünscht.

Kunstmäßigen Singunterricht dürfen Mädchen durchaus nicht bekommen, bis sie erwachsen sind und ihre Natur völlig entwickelt ist. Er-

1) Erschienen in Berlin in der Realschulbuchhandlung (Reimer) 1818.

theilt man ihn früher, so läuft man nicht allein Gefahr, der Gesundheit junger Mädchen wesentlich zu schaden, sondern auch ihre Stimme für Lebenszeit zu verderben. Daß es hie und da Ausnahmen von der Regel gibt, stößt den Grundsatz nicht um. Vorausgesetzt, daß ein erwachsenes Mädchen gesund ist und nicht an der Brust leidet, so soll sie nun Singunterricht erhalten, welcher kunstgemäß und nach den Regeln der alten Schule ertheilt wird. Ist die Mutter nicht selbst gründlich musikverständig, so muß ein recht geschickter Lehrer oder eine Lehrerin diesen Unterricht geben. Möchte sich nur in jeder Stadt ein Musiklehrer niederlaßen, der auf jene alte Weise unterrichtete und dem modernen Unwesen steuerte! Die Mädchen müßen, wenn ihre Stimme wirklich ausgebildet werden soll, zuerst längere Zeit Scala singen, Töne aushalten lernen und mannichfache Läufer, Intervallen, Triller u. dgl. bis zur Fertigkeit und völligen Leichtigkeit einüben, ehe man sie ein einziges schwierigeres Lied oder eine Arie vortragen lehrt. Nur durch einen solchen Unterricht bekommt die Singende eine völlige Gewalt über ihre eigene Stimme und lernt dabei den Athem und die Stimme selbst so schonen, daß sie nicht Gefahr läuft, ihrer Gesundheit durch anhaltendes Singen zu schaden. Auch kann der gute, kunstgerechte Vortrag nur auf eine so nach allen Richtungen ausgebildete Stimme gegründet werden; nie wird ein Mädchen Sicherheit im Singen und völlige Freiheit bekommen, um mit ganzer Seele bei dem Inhalt des Textes zu sein, wenn nicht diese gründliche Ausbildung der Stimme vorangegangen ist.

In Bezug auf den Vortrag kann der Lehrer mancherlei Anweisung geben, zum Beispiel über die Art, die Stimme anschwellen und sinken zu laßen, zu jeder Zeit den Ton leise und sanft einzusetzen. So lehrte es die alte Schule, während man nach jetziger Mode oft mit einem lauten Schrei einsetzt und die hohen Töne gellend geschrieen werden. Der richtige Vortrag im Gesange besteht aber darin, daß das Herz ganz bei dem Musikstück ist und die Sängerin das, was sie singt, wirklich fühlt oder sich, wenn das Lied beschreibender oder erzählender Art ist, mit ganzer Theilnahme hineinversetzen kann. Da fällt es in die Augen, wie nothwendig Text und Composition der Gesänge, die man singen läßt, edel und gut sein müßen; denn wer würde von seiner Tochter wünschen, daß sie frivole unbedeutende Gedichte von ganzem Herzen sänge oder sich in dieselben hinein versetzen sollte? Es ist ein Glück für die

armen Mädchen, daß ihnen beim Einüben schlechter Singstücke gewöhnlich ganz mechanisch ein Scheinaffekt eingelernt wird, da sie dann gefühllos und gedankenlos Töne singen, ohne im mindesten vom Inhalt des Gedichts, welches sie vortragen, bewegt zu werden. Ich hörte einmal ein junges Frauenzimmer in größerer Gesellschaft ein Lied neuster Zeit mit so leidenschaftlichem Affekt vortragen, daß ich ein stilles Mitleid empfand, weil ich meinte, sie sei schon so früh fähig, in eine so höchst leidenschaftliche Dichtung einzugehen. Da ich kein Wort verstanden hatte, fragte ich später die Sängerin nach dem Inhalt des Liedes, das sie gesungen. Sie sagte: das Lied sei ihr nur gegeben worden, um es in der Gesellschaft vorzutragen, und so habe sie keine Zeit mehr gehabt, sich um den Text zu bekümmern. Ist es denn erlaubt, Menschen wie Dompfaffen zu behandeln? Diese mögen, gegen ihre Natur, Liedermelodien pfeifen lernen, ohne nach dem Text zu fragen.

Wir trennten scharf den kunstmäßigen Gesangunterricht, welchen die Mädchen erst, wenn sie erwachsen sind, erhalten können, von ihrem früheren Naturalisieren, da sie ohne allen methodischen Unterricht Lieder mitsingen und durch einfaches Hinhören auf den richtigen Gesang der andern selbst rein singen lernen.

So wünschenswerth es wäre, daß alle, die nur einigermaßen Stimme haben, auch die alte gute Singschule durchmachten, so ist es doch entschieden beßer, sie naturalisieren zeitlebens, als daß sie einer verkehrten Methode Preis gegeben werden. Aber von früh an sollten doch solche Naturalisierende jede Gelegenheit warnehmen, reinen und edeln Gesang zu hören, wodurch ihr eigenes Singen nur gewinnen kann.

In einer wahrhaft guten Gesangschule darf durch das Studium und Singen großer Meisterwerke nie der Sinn für die einfachste schöne Musik, vor allem für Volkslieder absterben, so wenig wie das Lesen des Faust den Sinn für das kleinste Gedicht Göthe's ertödten darf. Man vergeße nicht, daß die größten Sängerinnen, z. B. die Catalani durch das Singen des Liedes God save the king und Jenny Lind durch ihre vaterländischen Volkslieder den allergrößten Eindruck gemacht haben.

### 6. Der Klavierunterricht.

Vieles, was vom Gesangunterricht gesagt ist, leidet auf den Klavierunterricht Anwendung; in einer Hinsicht sind aber beide wesentlich

von einander verschieden. Das Singen ist dem wohl organisierten Menschen angeboren wie dem Vogel. Tausende singen instinktmäßig, naturalisierend; in Vergleich zu diesen ist die Zahl geschulter Sänger und Sängerinnen gering.

Aber das Klavierspielen ist niemandem angeboren; jeder muß es lernen wie eine fremde Sprache, während das Singen die verklärte Muttersprache ist.

Klavierspielen ist deshalb eine durchaus und wo möglich nicht zu spät zu erlernende Kunst. Wer soll den Unterricht ertheilen? Ist die Mutter nicht eine gründlich unterrichtete und fertige Klavierspielerin, ist sie überdieß nicht eine sehr geduldige Frau, so übernehme sie ja nicht den Unterricht; viel rathsamer ist es, denselben durch einen Klavierlehrer, einen so tüchtigen, als man haben kann, ertheilen zu laßen.

Es zeigt sich aber bald eine Scheidung zwischen den Klavierschülerinnen. Die einen begnügen sich nicht mit einer mäßigen Fertigkeit im Klavierspielen, sie erstreben größeres und werden deshalb einer Klavierschule höherer Art übergeben; bei weitem die meisten Mädchen und ihre Aeltern faßen aber ein leichter zu erreichendes und dennoch sehr anerkennungswerthes Ziel ins Auge. Ja die Umstände nöthigen sie gewöhnlich, nicht höher hinaus zu wollen. Man denke nur an den Klavierunterricht, welcher auf dem Lande und in kleinen Städten ertheilt wird. Da findet sich höchst selten ein Klaviervirtuos, welcher im Stande wäre, seine Schüler zum Spielen schwieriger Compositionen anzuleiten; meist ertheilen Schullehrer den Klavierunterricht. Möchten diese selbst nur immer in einer guten Klavierschule gebildet, möchte ihr Geschmack durch und für wahrhaft schöne Musik ausgebildet sein, damit sie später Sinn und Geschick hätten, um gute Musik, einzig diese, gut spielen zu lehren. Wir zielen hier nur auf die einfachste Musik, besonders auf Choräle, Volksmelodieen und auf Begleitung zu Liedern 2c. Durch lebendiges und fertiges Spielen solcher geistlichen und weltlichen Klavierstücke kann ein Mädchen sich selbst, den Aeltern und Geschwistern, im spätern Leben ihrem Manne und ihren Kindern Freude machen und das häusliche Leben erheitern, verschönern, veredeln und heiligen.

Was nun die Mädchen betrifft, welche eine höhere musikalische Ausbildung genießen sollen, so ist dazu in der Regel nur in Städten Gelegenheit. Leider ist dort aber auch Gelegenheit, mit möglichster Anstrengung

und dem größten Zeitaufwande zu jener herzlosen Virtuosität dressiert zu werden, von welcher wir oben gesprochen. Es gilt also, den rechten Lehrer zu finden. Das Muster eines solchen war — unter den mir persönlich bekannten Lehrern — der Musikdirektor Forkel in Göttingen, welcher mit ganzer Seele der Schule des großen Sebastian Bach angehörte und noch den Unterricht von Emanuel Bach in Hamburg, dem Sohne Sebastians genoßen hatte.

In Forkels Biographie S. Bachs findet sich ein Abschnitt über die Art, wie dieser Meister Klavierunterricht gab. Sein Unterricht, sagt Forkel, war der lehrreichste, zweckmäßigste und sicherste, den es je gegeben hat. Zuerst lehrte er den Anschlag. „Zu diesem Behufe mußten die Anfänger mehrere Monate nichts als einzelne Sätze für alle Finger beider Hände, mit steter Rücksicht auf diesen deutlichen saubern Anschlag üben.“ Zur Einübung schrieb er 6 kleine Präludien und 15 zweistimmige Inventionen.[1] „Hierauf führte er seine Schüler sogleich an seine eigenen größeren Arbeiten, an welchen sie ihre Kräfte am besten üben konnten. Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor und sagte dann: so muß es klingen. Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen diese Methode verbunden ist.“ Dem Schüler, welcher das Stück „in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen gehört“, schwebt nun ein Ideal vor, das er durch das fleißigste Ueben zu erreichen strebt. — Es war dieß das Gegentheil von jenem so gewöhnlichen Verfahren der Klavierlehrer, daß sie dem Schüler angeben, wie sie einzelne Stellen eines Klavierstücks vortragen sollen, bevor diese irgend den Totalcharakter des Stücks aufgefaßt und erkannt, welchen Ausdruck und Vortrag das Ganze als ein solches verlange. Und doch ergibt sich aus diesem Verständnis des Ganzen erst das Verständnis und der richtige Vortrag jedes einzelnen Theiles.

Das Gesagte gilt freilich nicht für Klaviercompositionen, welche aus zusammengeflickten oft höchst verschiedenartigen musikalischen Floskeln und Phrasen bestehen, sondern nur von solchen, die einen bestimmten durch und durch gehenden Charakter, eine bestimmte Physiognomie haben. So ists bei Bachs Compositionen, die einem, je öfter man sie spielt, ganz

1) Diese Präludien und Inventionen sind bei Peters in Leipzig erschienen.

in der Weise immer lieber werden, wie uns ein lieber Mensch bei längerm Umgang immer lieber wird. Treten wir aber zu einem Stück in ein solches, ich möchte sagen, persönliches Verhältnis, so werden wir es auch mit einer Pietät vortragen, die sich vor Allem scheut, was dessen Schönheit verletzen oder es gar zur Karikatur entstellen könnte.

Möchten sich nur wieder Klavierlehrer finden, welche fähig wären, nach Bachs Weise zu unterrichten, durch welche auch des großen Meisters Klaviercompositionen wieder ins Leben träten, in denen, so innig und gefühlvoll sie sind, doch keine Spur wilder fleischlicher Leidenschaft, sondern heilige Reinheit waltet. [1] Solche Musik ist recht für Mädchen geeignet, nimmermehr aber die so gewöhnliche, bald wüst brennende, bald niedergebrannte, matt sentimentale.

Daß hiermit nicht gemeint sei, es solle ein Mädchen fortan nichts als Sebastian Bachsche Compositionen spielen, brauche ich wohl nicht erst zu bemerken. Von entschiedener Wichtigkeit ist es aber, daß sie von früh auf nicht nur gründlich unterrichtet werde, sondern auch zu keiner Zeit schlechtes musikalisches Machwerk spiele. Sind doch Bachs liebenswürdige, für Anfänger componierte Inventionen und Präludien von bleibendem Kunstwerth.

Die Forderung, daß die Kinder nie Schlechtes, Gemeines lesen sollen, leidet völlige Anwendung auf die Musik. Wenn sie aber von früh auf nur Gutes gehört, gesungen, gespielt haben, so wird sich mit den Jahren ihr Gesichtskreiß erweitern, es wird ihnen zweite Natur, sich vom Häßlichen, Schlechten entschieden wegzuwenden, dagegen das Schöne und Gute zu lieben, in welcher Gestalt es sich auch zeige. Sie werden sich an den Werken der verschiedensten großen Meister freuen, an Palestrinas und Lassos, wie an Händels und Glucks, ja auch an den einfachsten Volksliedern. Wie ganz anders ist es aber mit so vielen, welche das Unglück hatten, von früh auf nur schlechte Musik zu hören, zu üben, sich mit ihr einzuleben. Wie selten, wie schwer geschieht es, daß solche sich vom Unreinen reinigen, vom eingefreßen Gewohnten entwöhnen und zum Reinen, Schönen bekehren. Zu diesen Seltenen gehörte ein Student, der zu Forkel kam, seinen Klavierunterricht anzuneh-

1) Der treffliche Mendelsohn Bartholdy hatte die größte Verehrung gegen Bach. Durch ihn ward dessen Passionsmusik (nach dem Evang. Matthäi) im Jahre 1828 in Berlin gegeben, nachdem dieselbe gerade 100 Jahre — seit 1728 — still geruht.

men. Da Forkel hörte, er habe schon viel Klavier gespielt, so forderte er ihn auf, ihm etwas vorzuspielen. Der Student that es und glaubte seine Sache recht gut gemacht zu haben. Da er fertig ist, sagt Forkel: nun sehen Sie, liebster Freund, müßen Sie damit anfangen, daß Sie alles vergeßen, was Sie bisher getrieben. Der Student ließ sich hierdurch nicht abschrecken und wurde ein sehr fleißiger Schüler Forkels. Ich habe das Erzählte aus seinem Munde.

Was wir über Gesang und Klavierspielen gesagt, das haben wir meist erlebt. Sollte sich jemand an diesem und jenem stoßen, den verweisen wir auf Thibauts nicht genug zu empfehlendes, ausgezeichnetes Buch „Ueber Reinheit der Tonkunst", welches unglaublich zu erneuter Anerkennung und Wiederbelebung trefflicher Musik, wie zur Beseitigung der schlechten gewirkt hat.[1] Der Herausgeber der neuesten Auflage desselben, Herr Ministerialrath Bähr, hebt besonders hervor, daß Thibaut unter „Reinheit der Tonkunst" nicht etwa die technische, die Reinheit des Tonsatzes oder der Ausführung verstanden habe; „es war ihm", schreibt er, „eine ganz andere, höhere, ich möchte sagen sittliche". Daher sei er ein „unversöhnlicher Feind alles Seichten, Gemeinen, Ungesunden und Leichtfertigen gewesen."

Ich kann es mir nicht versagen, folgende Stellen aus Thibauts Buche mitzutheilen:

„Es ist mit der Musik eine gefährliche Sache. Findet sich auf einem Gemälde ein verzeichnetes Glied oder etwas Sittenloses, so gibt das gesunde Auge schon genügende Gründe zur Kritik, und die Scham wendet, wenigstens vor Andern, den Blick ab. Allein unter der Musik kann sich alles unreine, krampfhafte, sittenlose Unwesen verkriechen, und so wird denn oft unvermerkt mit vollen Zügen genoßen, was durch den Pinsel oder durch Worte dargestellt, schon ehrenhalber zurückgestoßen werden müßte. Daher haben unsere Componisten und Virtuosen ein leichtes Spiel. Das Herabsteigen zum Nervenschwachen, Wilden, Ungereimten und Gemeinverliebten findet nur zu viel Saiten, welche leicht anklingen,

1) Das Buch erlebte in diesem Jahre, 11 Jahre nach dem Tode des Verfaßers, die dritte Auflage. Als es 1825 zum ersten Male erschien, war es mir um so willkommener und werther, als ich im Hause meines sel. Schwiegervaters, des Kapellmeister Reichardt, schon seit 1804 die von Thibaut gepriesenen Meisterwerke Palestrinas, Leos, Durantes, Händels u. a. von reinen Stimmen mit reinem Sinne hatte singen hören.

und auch die Kenner müßen zu dem: Ach wie schön! aus Schonung oft schweigen, weil der rechte Commentar zu solchen Phrasen ohne Beleidigung nicht deutlich gemacht werden kann. Ist nun das Publikum in das Gemeine und Schlechte recht hineingespielt, so wird es auch wieder mit seinem befestigten Geschmack ein Despot für die Künstler."

„Plato hat schon gegen die verderbliche Musik gekämpft. Was würde er sagen, wenn er unsere jetzigen Quälereien und unsere so vielfach widernatürlich zusammengesetzten, überweichen, überwilden, überverliebten und doch selten zu einem vollen Feuer kommenden Sachen hören müßte!"

„In der Musik, wie sie jetzt in Beziehung auf Bildung nur zu häufig genommen wird, ist Kunst und Schmuck an allen Seiten; eine Masse wunderlicher Schwierigkeiten; Ueberladung statt Fülle und Klarheit; aber wenn man die Befriedigung der Eitelkeit, der künstlerischen Eigensinnigkeit abrechnet, am Ende wenig Trost und Freude; daher auch unsere guten Mädchen, wenn sie einen eignen Heerd gewonnen haben, und dabei ausharren können, alle erlernten sogenannten Kunstsachen mit freudigem Herzen in den Wind zu schlagen pflegen."

„Göttlich wird uns die Musik nur erscheinen, wenn sie uns in einen idealen Empfindungszustand hinüber führt; und wer diesen nicht zu geben weiß, der ist im Gebiete der Tonkunst nichts, als ein Mechaniker oder gemeiner Handlanger."

„Der beliebte Effect ist größtentheils nichts als ein Erzeugnis des Ungeschicks oder der Feigheit, welche Allen dienen und gefallen will. Die Natur geht nicht in Sprüngen und das Gefühl, wenn es gesund ist, schweift nicht wirrig umher und überfliegt sich nicht selbst. Eure beliebten Symphonien, Phantasien, musikalischen Potpourri's und so weiter sind daher oft das Lächerlichste auf der Welt. Erst ein geheimnisvoller Anfang; dann ein Schreckschuß; plötzlich Stille; unerwartet etwas Walzerhaftes; aber, wie dadurch ein gewisses Feuer entstehen will, mit gleicher Genialität ein rascher Uebergang in das Tiefsinnige und Weinerliche; von da unmittelbar in einen wilden Sturm; aus der Mitte des Sturms, nach einer kleinen spannenden Pause, zu etwas Tändelndem, und am Ende zu einer Art von Juchhe, wobei mit schreiender Liebe sich Alle kräftig umfaßen. Dergleichen gefällt nun zwar, aber wie?"

„Das Aergste ist aber, daß unter dem belobten Namen des Effects

das verderblichste Gift empfohlen wird, nämlich dieses krampfhafte, verzerrte, übertriebene, betäubende, rasende Unwesen, welches in dem Menschen alles Schlechte hervorwühlt und am Ende den wahren musikalischen Sinn ganz zu tödten droht."

„Wüßten viele unserer tugendhaften Mädchen, was sie oft hören, oder selbst oft spielen und singen müssen, und für welche Zwecke einer unserer größten Lieblinge manche seiner Stücke recht eigentlich und recht meisterhaft gesetzt hat, so würden sie in Scham und Unmuth vergehen."

„Es kann uns in der Musik nicht darauf ankommen, Finger anzustaunen und das Richtige auf wundervolle Art vollbringen zu sehen, sondern das Gegebene soll uns durch den Gehörsinn entzücken, gleichviel, ob dabei mechanische Schwierigkeiten zu überwinden sind oder nicht. Daß unsere reisenden Virtuosen, um im Durchfluge das Sicherste zu wählen, fast unbedingt nur ihr Aeußerstes und sonst nichts sehen laßen, kann man allenfalls verzeihen, weil das Publikum in der Regel lieber mag, wenn ein Seiltänzer auf dem Kopfe steht, als wenn er in schönen leichten Bewegungen das Ideal der lieblichsten Formen darzustellen sucht. Allein bitter kränkt es, daß überall Zeit, Geld und Gesundheit verschleudert wird, um das Leere und Nichtssagende zu erlernen, und daß, über dem Streben nach dem Capriciösen, die Kunst, einfache Sachen feurig, zart und sangbar vorzutragen, fast ganz und gar verloren geht. Bloß das ist tröstlich, daß nach Endigung der Jahre der Kinderei und Gefallsucht die Quälereien gewöhnlich aufgegeben werden, und daß die Glücklichen, welche in ihrer Jugend rührende, gefällige, erhebende Melodien lernten, auch noch im höchsten Alter den wärmsten Theil daran nehmen."

Ich hoffe zuversichtlich, die mitgetheilten Stellen werden unsere Leser, welche Thibauts Buch noch nicht kennen, zum Lesen desselben reizen.

Nach Thibaut hat Winterfeld, der mit dem ausgezeichnetsten musikalischen Talent die umfaßendste historische Kenntnis verbindet — eine Frucht ausdauernder, fünfzigjähriger Arbeit — in seinen trefflichen Geschichtswerken die Meister und Meisterwerke der alten Zeit wieder ans Licht gezogen, welche zum Theil völlig vergeßen waren, wie z. B. der herrliche Eckard. Möge das neunzehnte Jahrhundert, welches, mit wenigen Ausnahmen, so arm an productiven Musikern ist, alle Kräfte aufbieten, jene alten Meisterwerke zu reproducieren, sie würdig und lebendig ins Leben zu rufen.

### 7. Die bildende Kunst. Zeichnen.

Wir sagten, die Mädchen seien möglichst zu bewahren, daß sie nichts Schlechtes, Häßliches hörten, läsen, sängen, spielten; hier fügen wir hinzu: noch dergleichen sähen. Freilich ists unmöglich, sie in dieser Hinsicht ganz zu bewahren; versäumen wir aber nicht zu thun, was möglich ist.

So müßen wir unser Haus durchaus rein erhalten von häßlichen oder gar zweideutigen, lüsternen Bildern, dagegen es, so viel wir nur vermögen, mit reinen, schönen Bildern schmücken, welche auf die Kinder wie eine stille, edle, tägliche Umgebung unberechenbar einwirken. Aeltern, welche dieß bedächten, dürften um so eher manche Summe, die sie, ihre Zimmer zu schmücken, für kostbare Möbel ausgeben, lieber auf den edelsten Schmuck, auf schöne Kupferstiche und Lithographien verwenden. — Schon früh schenkt man den Kindern Bilderbögen, in die sie sich ganz hineinleben, die sie auch gern illuminieren. Sonst waren diese Bilderbögen meist sehr häßlich, kaum erkannte man, was sie vorstellten — doch die lebendige Kinderphantasie sah hinein, was sich nicht heraussehen ließ. Dennoch danken wir herzlich den Künstlern in München, welche es nicht verschmäht haben, so schöne Bilderbögen herauszugeben. Thiere, Alpenscenen, Jägerleben, Handwerkerleben, Heldenleben &c., alles ist so wahr, so anziehend dargestellt — die Geschichten von Münchhausen, vom Vater, Sohn und Esel so zum Lachen.

Wie ganz für Kinder geeignet sind Poccis Bilder, diese liebenswürdigen, unschuldigen kleinen Knaben und Mädchen, aber auch Prinz Eugenius, wie er Belgrad stürmt — und Reutlinger trinkt. —

Sind am Wohnorte ausgezeichnete Kunstwerke: Kirchen, Paläste, Gemäldegallerien, so mögen die Mädchen schon in früher Jugend an diesen sich freuen. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie tiefe, bleibende Eindrücke Kunstwerke schon auf Kinderseelen machen. In Wörlitz geboren, wo die schönen Gartenanlagen des Herzogs von Dessau sind, sah ich als Knabe im dortigen Schloße und in andern Gebäuden treffliche Gemälde, Kupferstiche, Statuen; alles steht mir noch jetzt, im Alter, lebendig vor der Seele. Dieß Sehen in den Kinderjahren war mir zugleich eine Vorschule für ein späteres Sehen der bedeutendsten Bildergallerien und Antiken.

Wenn man in Gesellschaft von Mädchen Kunstwerke zum erstenmale

sieht, so vermeide man möglichst ein voreiliges Besprechen derselben. Ein schweigendes unbefangenes Betrachten des Kunstwerks, das

„sich und die Welt vergißt und in dem Werke nur lebt,"

das ist das rechte, es will durchaus nicht gestört sein. Man muß das affectierte Bewundern und das naseweiseste, verstandlose Bekritteln auf Gallerien mit angehört haben! Ohne alle Liebe und Andacht sehen Damen das größte Meisterwerk Raphaels nur gerade so lange an, als sie nöthig haben, um sich auf ein Urtheil zu besinnen, das vor allem dem Urtheile aller Sachverständigen diametral entgegengesetzt und eben dadurch pikant sein soll, in Wahrheit aber so dumm als dummdreist ist. Etwa so: der Fuß ist ja ganz verzeichnet, und ist denn das ein Johannes? Ich begreife überhaupt nicht, wie man nur aus dem Raphael solch Wesen macht; der van der Werf ist mir ein anderer Mann! — Ich übertreibe nicht, der Art Urtheile hört man wirklich!

Es ist natürlich nicht die Meinung, als sollten Alt und Jung über die gesehenen Kunstwerke völlig schweigen; sie mögen selbst unbefangen aussprechen, welchen Eindruck ein Kunstwerk beim ersten Sehen auf sie gemacht hat. Aber ein Urtheil, ein Kunsturtheil! das ist ein anderes. Die Sonette, in denen A. W. Schlegel Gemälde großer Meister charakterisiert, eignen sich mehr für Mädchen, als Kunsturtheile über dieselben Gemälde. — Das Leben der Künstler, die sie lieb gewonnen, wird das größte Interesse für sie haben, Biographien der Art, wie sich einige in den Phantasien über die Kunst finden.

Im Abschnitt von der Musik betrachteten wir nicht bloß das Hören, sondern auch das selbstthätige Singen und Spielen. Dieser thätigen Musikübung entspricht in Bezug auf bildende Kunst: das Zeichnen. Gewöhnlich besteht das Zeichnen der Mädchen und Frauen im Copieren von Bildern, in nichts als Copieren. Ich kannte eine junge Frau, welche wohl ein halbes Jahr mit dem Copieren einer Landschaft zubrachte. Das Original, das sie doch nicht erreichte, hätte sie für etwa einen Thaler kaufen können. Der Engländer sagt: Time is money — Zeit ist Geld; die Frau hätte sich — man verzeihe die philiströse Bemerkung — durch eine halbjährige Arbeit der niedrigsten Art kaum weniger als den Thaler verdienen können. Gewis konnte sie aber die, auf ihr unnützes mecha-

nisches Copieren vergeudete Zeit für ihre Haushaltung, ihre Kinder und ihre eigene Bildung beßer verwenden.

Was bezweckt aber der Zeichnenunterricht der Mädchen?

Zunächst eins, was vielleicht von Ueberbildeten sehr gering geachtet wird: das Mädchen soll fürs Haus zeichnen lernen. Sie muß im Stande sein, dem Schreiner durch einfache Umriße die Form der Stühle anzugeben, die sie bei ihm bestellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen, und was dergleichen mehr ist. Dann soll sie Vögel, Hunde, Reiter, Häuser u. s. w. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude daran haben, zuzusehen, wie das alles entsteht, die auch versuchen, es nachzuzeichnen oder selbst etwas zu erfinden. Das Mädchen soll ferner im Stande sein, Blumen und Stickmuster zu zeichnen und — wenn sie Talent hat — auf Reisen schöne Gegenden und Gebäude zu skizzieren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten beßer, als jede Beschreibung.

Der Unterricht hat es hiernach mit klarem, sinnigem Auffaßen und getreuem, schönen Darstellen des Sichtbaren zu thun — dazu muß er Auge und Hand üben. Vorzüglich soll der Lehrer das Zeichnen nach der Natur ins Auge faßen, das Copieren dagegen mehr als bloße technische Uebung betrachten. — Ein solcher Unterricht, vor Allem aber das stille, sinnige Betrachten der Werke großer Meister, sie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Jene Liebe und dieser Widerwille wird selbst auf ihr tägliches häusliches Leben großen Einfluß haben. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geschmacklose, jedes Misverhältnis in ihrer Umgebung sogleich gewar werden, sie werden nicht ruhen, bis solche Uebelstände beseitigt sind.

### 8. Der Naturunterricht.

Wie dieser nicht sein sollte, leider aber nur allzugewöhnlich ist, davon habe ich schon gesprochen.

Für Mädchen eignet sich besonders die Botanik — klänge dieses Wort nur nicht zu sehr nach der Schule nnd männlicher Wißenschaft.

„[1] Die Wißenschaft, sagte ich, will vorzugsweise Wahrheit, die

1) Theil 3, 1, 153.

Kunst vorzugsweise Schönheit. Wie der Botaniker den Begriff der Species Rose möglichst wahr und adäquat aufzustellen strebt, so möchte der Maler zuletzt das ideale Bild einer Centifolie malen und der Dichter führt uns zu den wunderschönen Rosen in den Garten der Poesie."

Wer fühlt nicht, daß die Mädchen viel mehr auf die Seite der Künstler, als der Botaniker zu stellen sind? Das bezeugt schon ihre Neigung, Blumen zu malen und zu sticken. Jedem schlichten Menschen erscheint es ganz unnatürlich, wenn Mädchenlehrer mit pedantischer, hölzerner Steifheit, welche sich die Miene gibt, als sei nur sie gründlich und wißenschaftlich, Lilien nnd Rosen bis in ihre kleinsten Theile zerrupfen und in den terminis technicis der Botaniker beschreiben laßen. Mädchen sollen die Blumen nicht mit den Augen zerlegender Botaniker, wohl gar mit Zuziehung einer Loupe betrachten, sondern mit Augen eines zartsinnigen Blumenmalers. Liebenswürdig ist ihre Liebe zu Blumen, die sie aufs sorgfältigste ziehen und ihre Entwicklung vom ersten Keime bis zur Reife des Samens verfolgen. —

Solcher Blumenzucht entspricht ihre freundliche Pflege der Hausthiere auf dem Lande, der Lämmer, Hühner, Tauben. Auch hier ists nicht auf Descriptionen der Genera und Species abgesehen, dagegen haben die Mädchen eine feine, persönliche Kenntnis all der Thiere, ihrer Gemüthsart und ihrer Familienverhältnisse. Stubenvögel der Mädchen in den Städten, werden sie auch noch so freundlich gehalten und gepflegt, sind doch nur ein etwas kümmerlicher Ersatz für jene ländlichen Thiere und für die freien Nachtigallen, Finken und Lerchen in Wäldern und Feldern. —

Das ernste, strenge, mathematisch gesetzliche Steinreich scheint auf den ersten Blick den Mädchen am fernsten zu stehen. Man vergißt: daß die wunderschönen Edelsteine ihre Augenweide sind, und an Metallarbeiten erfreut sie nicht bloß die Schönheit der Form, sondern auch der anziehende Glanz des Metalls.

### 9. Der Geschichtsunterricht.

Der Unterricht in der Geschichte unterliegt, wie wir sahen, selbst auf den Bildungsanstalten für Männer sehr widersprechenden Ansichten; wie viel schwerer wird es sein, sich darüber zu verständigen, in welcher Art die Mädchen mit der Geschichte bekannt gemacht werden sollen. Es

wird darauf ankommen, den Ernst der Geschichte nicht zu einer müßigen Unterhaltung herabzuwürdigen und doch alles Pedantische fern zu halten, das dem weiblichen Wesen so sehr widerstrebt. Von einem historischen Unterricht, der alle Perioden und Völker mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, den Schüler durch Dick und Dünn führt und am Ende noch verlangt, daß dieser ganze Wust dem Gedächtnis eingeprägt werden soll, kann bei Mädchen, und sollte freilich auch bei Knaben, keine Rede sein. Aber während der Mann, der sich einem höhern Lebensberuf widmet, allerdings die Schicksale der bedeutendsten Völker sich in der Art eingeprägt haben muß, so würde es sehr widersinnig sein, eine solche Forderung an eine Frau zu stellen. Den verschiedenen Charakter der drei Hauptperioden des Peloponnesischen Kriegs zu schildern, mag eine recht gute Aufgabe für eine philosophische Doctorprüfung sein, bei sehr mäßigen Ansprüchen mag sie sich etwa auch für Abiturienten eines Gymnasiums eignen; Mädchen als Thema zu einer schriftlichen Arbeit gegeben, ist es eine Absurdität. Und doch ist dieß Beispiel nicht aus der Luft gegriffen, sondern in einem deutschen Mädchen-Institut vor nicht gar langer Zeit wirklich vorgekommen.

Solcher Verschrobenheit gegenüber dürfte ein verständiger Mann weit eher geneigt sein, jeden eigentlichen Unterricht in der Geschichte von der Mädchenbildung auszuschließen. Wenigstens wird er gern die Worte unterschreiben, die einer der strengsten deutschen Denker, Immanuel Kant, im Allgemeinen über Mädchenbildung ausspricht: „Niemals ein kalter und spekulativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar, die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtsverhältnisse bleiben. Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrenheit und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren.“

Mag man nun auch über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewis wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinns für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Geschichtsunterrichts für Mädchen sein muß. Mit bloßer, erzwungener Einprägung in das Gedächtnis ist hier nichts gewonnen. Vielmehr wird man den Kreiß dessen, was eigentlich auswendig gelernt werden muß, auf einige wenige, etwa zwölf bis zwanzig Namen und Jahrzahlen be-

schränken, zwischen die sich dann das Uebrige, was dem Mädchen sonst aus lebendigem Antheil in Gedanken bleibt, wie zwischen die großen Marksteine der Zeitalter einordnet. Ein chronologischer Verstoß wird ein bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Anschein von Einbildung auf historische Gelehrsamkeit thun würde.

Was nun die Art betrifft, wie der geschichtliche Stoff, den man in dem oben ausgesprochenen Sinn für Mädchenbildung geeignet findet, mitgetheilt werden soll, so würde darüber sehr leicht zu entscheiden sein, wenn die Gabe des guten, treuen und lebendigen Erzählens wirklich so verbreitet wäre, wie man aus sehr vielen Schulprogrammen und ähnlichen Schriften schließen sollte. Da man die Sache aber bei näherem Zusehn ganz anders findet, so wird es gut sein, einige Bücher zu nennen, aus denen man den Mädchen vorlesen kann. Daß unter diesen Büchern allgemeine Weltgeschichten und Kompendien nicht inbegriffen sind, ergibt sich schon aus dem Gesagten. Seien sie auch vortrefflich in ihrer Art, wie wir ja solche haben, so eignet sich doch die Art selbst nicht für Mädchen.

Die biblische Geschichte und was damit zusammenhängt gehört dem Religionsunterricht an. Unter den übrigen Theilen der Geschichte steht für unsere Frauen die Deutsche in erster Linie, die Griechische und Römische in zweiter. Eine deutsche Geschichte, die allen Ansprüchen genügte, gibt es bis jetzt bekanntlich weder für Männer noch für Frauen. Einen warmen und lebendigen Ueberblick gibt das größere Buch von Kohlrausch. Für die Griechen und Römer würde ich die geeigneten Abschnitte aus K. J. Roths gediegener Darstellung empfehlen. In beiden Fällen könnten paßende Stücke aus unsern bedeutendsten Historikern hinzugenommen werden. Ueber die ältesten Völker, Aegypter, Inder, Perser, genügt einiges Wenige. Eben so haben sich die Mittheilungen aus der Griechischen und Römischen Götterlehre auf das Allernothwendigste zu beschränken. Die Griechische Sage mögen die Mädchen aus Gustav Schwabs bekanntem Buch kennen lernen. Darauf werden sie mit Interesse folgen, wenn man ihnen den Homer vorliest, so weit er für sie gehört. In ähnlicher Art mag man sie mit unserem Nibelungenlied bekannt machen.

Daß den Mädchen ein großer Dienst geleistet wird, wenn man sie mit dem Leben und Charakter weiblicher Musterbilder vertraut macht, versteht sich von selbst. Bekommen sie aber die überschwänglichen Lob-

preisungen in Kauf, mit denen auch wohlgemeinte Bücher bei solchen Gelegenheiten das weibliche Geschlecht zu erheben pflegen, so wird der sittliche Gewinn sehr mäßig sein.

### 10. Handarbeit.

Nie soll ein Kind völlig unbeschäftigt sein, auch nicht in den ersten fünf, sechs Jahren seines Lebens. So lange die verschiedenartigen Spiele, Puppen, Bilder besehen, herumlaufen u. s. w. die Zeit des kleinen Mädchens hinlänglich ausfüllen, so daß man es nie müßig sieht und nie von ihm hört: „ich weiß nicht was ich thun soll," laße man es getrost spielen und verhindere nur solche Spiele, die ihm körperlich oder geistig schädlich werden können. Sobald aber die Mutter gewar wird, daß das fortwährende Spielen dem Mädchen nicht mehr genügt, daß Momente müßiger Langeweile eintreten, so muß sie allerlei kleine Beschäftigungen erfinden, um dieß zu verhüten. Sie gebe dem Kinde zum Beispiel ein Roßhaar und eine Anzahl nicht zu kleiner, bunter Glasperlen und zeige ihm, wie es die Perlen aufziehen könne. So mag sie auch auf eine weiße Karte ein Kreuz oder einen Stern mit Bleistift zeichnen, mit einer Stecknadel gleich weit von einander entfernte Löcher längs den Umrißen stechen, und dem Kinde zeigen, wie es mit buntem Faden dieß ausnähen könne. Solche ganz leichte Arbeiten, deren es viele gibt, bei denen die Kinder gleich sehen, was sie leisten, machen ihnen viel mehr Lust, fleißig zu sein, als das Stricken, womit gewöhnlich der allererste Anfang gemacht wird. Dieß ermüdet bald die Geduld der Kinder, und die kleinen Finger thun ihnen weh. Warte man mit dem Stricken lieber etwas länger, bis im Kinde durch die erwähnten kleinen Beschäftigungen Trieb zu Handarbeiten lebendig geworden. Es kommt ja für's Erste gar nicht darauf an, was hervorgebracht wird, sondern nur darauf, daß die kleinen Mädchen beschäftigt sind.

Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, sei es von welchem Stande es wolle. Man halte etwas größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe. Sind Mädchen hierin geschickt, so werden sie eben dadurch auch fähig zu künstlichen und zierlichen Arbeiten, deren Erlernung ihnen aber nur zwischen dem Nähen für das Haus, gewissermaßen als Belohnung ihres Fleißes, zu gestatten ist.

Man wird finden, daß Mädchen weit eifriger sind, solche künstliche Arbeiten zu machen, wenn es ihnen mehr als Erholung von der nothwendigen Näharbeit vergönnt, als wenn es befohlen wird.

Ueber den Zeitpunkt, wo kleine Mädchen in Handarbeiten unterrichtet werden sollen, läßt sich nichts Allgemeines bestimmen, weil sie sich sehr verschieden entwickeln; doch muß es allen eben so als unmöglich erscheinen, nicht nähen oder stricken, als nicht lesen zu lernen.

Sollte ein Mädchen gar keine Neigung zu weiblichen Arbeiten zeigen, so versuche man diese dadurch einzuflößen, daß man sie veranlaßt, als Kind Puppenkleider zu machen, später aber sich thätig der Armen anzunehmen. Man bringe nämlich arme Kinder, oder erzähle ihr wenigstens von solchen, denen es an der nöthigen Bekleidung fehlt, und leite sie auf den Gedanken, daß sie dem Mangel abhelfen könne, wenn sie sich Mühe gebe. Dann zerschneide die Mutter alte Hemden und sonstige Kleidungsstücke und laße das Mädchen helfen, daraus etwas für die armen Kinder verfertigen, sie lehre ihr auch Strümpfchen stricken für die kleinen Füße, die sie nackt gesehn.

So wie dieß ein Mittel ist, dem einen kleinen Mädchen Geschmack am Nähen und Stricken beizubringen, so erreicht es die Mutter bei einem andern dadurch, daß sie in ihm den Wunsch erregt, etwa dem Vater zum Geburtstage eine zierliche Arbeit zu machen. Gelingt es, so bemühe sie sich, die Lust an solchen Arbeiten wach zu erhalten, besonders bei erneuten Anläßen. Jedes Kind muß hier nach seiner Eigenthümlichkeit behandelt werden.

Es ist wünschenswerth, daß ein Mädchen sich so viel Fertigkeit in künstlichen Handarbeiten erwerbe, um das, was zu einem geschmackvollen Zierrath der Zimmer oder des Anzugs gehört, vollkommen arbeiten zu können; nur muß solche Arbeit keinen zu bedeutenden Aufwand an Zeit oder Geld erfordern, auch nicht hohe Kunstansprüche machen. Mich dauerte es oft, wenn ich so ein armes Kind Wochen, ja Monate lang die Augen anstrengen sah, um gebückt am Stickrahmen sitzend, eine kleine Landschaft, oder gar ein Madonnenbild mit ihrer Nadel hervorzubringen, die man für weit weniger Geld als die Seide zur Strickerei kostete und zugleich weit schöner, in einem Kupferstichladen kaufen könnte. Oder auch, wenn ein Mädchen lange Zeit mit Häkel- oder Filetnadeln ange-

strengt arbeitete, um einige Ellen Spitzen zu fertigen, die der Spitzenhändler schöner und wohlfeil im Laden verkauft.

Sehr nützlich ist es, wenn Mädchen lernen ihre Kleider zu machen, auch um es später lehren zu können.

Wie sich mit den mehr mechanischen Handarbeiten eine geistigere Beschäftigung sehr gut verbinden laße, haben wir gesehen.

## VIII.

## Die Mädchenerziehung auf dem Lande. Erziehungsanstalten für Mädchen.

Das bisher Gesagte bezog sich vorzugsweise auf Familien, die in einer Stadt leben; sehr verschieden ist die Lage der Familien auf dem Lande. Ein Schullehrer, welcher die kleinen Mädchen in den Elementargegenständen unterrichten kann, findet sich fast in jedem Dorf, aber aus mehr als einem Grunde ist es nicht rathsam, die Mädchen in die Dorfschule zu schicken.

Hat eine Mutter eine sehr große ländliche Haushaltung und dabei nicht Hilfe genug, um Zeit für die Ausbildung ihrer Töchter zu finden, oder ist sie selbst wirklich dem Unterrichten nicht gewachsen, so würde ich ihr rathen, ein gebildetes deutsches Mädchen als Gehilfin bei der Erziehung der Töchter in das Haus zu nehmen. Aber auch in diesem Falle sollte sie als Mutter, so viel nur immer möglich, selbst an dem Unterrichte der Mädchen Theil nehmen. In einer mir bekannten, sehr ehrenwerthen Familie wurde eine solche deutsche Lehrerin der Töchter zugleich durch die Mutter zur künftigen Hausfrau herangebildet; sie galt nicht als Gouvernante, sondern mehr als die älteste Tochter des Hauses.

Jedenfalls ist es beßer, eine solche Gehilfin in das Haus zu nehmen, als ohne die entschiedenste Nöthigung die Töchter in Erziehungsanstalten zu schicken, sie so aus dem ihnen von Gott bestimmten häuslichen Lebenskreise herauszureißen, und aus den Augen der Aeltern zu entfernen. Ich wiederhole hier, was ich in Bezug auf die Kleinkinderschulen sagte: „Das Liebesband, welches die Glieder der Familie zusammenbindet, wird in unserer Zeit immer lockerer; Vater, Mutter, Kinder, jedes sieht auf seinen eignen Weg, geht seinen eignen Weg.

Was irgend diese lieblose Auflösung und Zerstreuung der Familien befördert, muß sorgfältig vermieden werden."

Man wird nun fragen: verwirfst du denn alle Erziehungsanstalten für Mädchen? Ach leider bedarf es in nur zu vielen Fällen eines Surrogats der häuslichen Erziehung, so daß es dringend nothwendig ist, ein Mädchen einer solchen Anstalt anzuvertrauen. Wer dergleichen Nothfälle einigermaßen kennt, der wird Gott danken, daß es edle Frauen gibt, die ihr ganzes Leben dem schweren Geschäft widmen, verwaiseten Töchtern, so viel es ihnen möglich ist, die verlorene Mutter zu ersetzen. Oft leben auch Aeltern in solchen Verhältnissen, daß es nicht heilsam für die Töchter sein würde, im Hause zu bleiben. Dasselbe ist der Fall, wenn die Mutter sehr krank und leidend, auch wohl gemüthsleidend ist und die Töchter noch nicht erwachsen sind. In Fällen der Art sind christliche Institute für die armen, verlaßenen Kinder eine unendliche Wohlthat. Wir meinen Institute, die vom Christenthum durchdrungen, durch dasselbe so geheiligt sind, wie jede Haushaltung es sein sollte, ohne jedoch die Religion als Aushängschild zu misbrauchen und ohne den Mädchen einen matten Ernst und pietistische Redensarten beizubringen, als wären diese Wahrzeichen des rechten Glaubens.

Indem ich also dankbar die Nothwendigkeit und den Segen guter Erziehungsanstalten, dieser Surrogate der häuslichen Erziehung anerkenne, muß ich dennoch dieß wiederholen:

„Wir wollen Prinzip und Regel, nämlich die ursprünglichen göttchen und menschlichen Ordnungen in so fern fest im Auge behalten, daß wir nicht von denselben entwöhnt, an Surrogate verwöhnt, diese zuletzt für das einzig Richtige halten, vielmehr Alles aufbieten, um jene alten beseitigten Ordnungen, um ein frommes, ehrenfestes Familienleben wieder herstellen zu helfen."

## IX.

## Erholungen.

Wenn wir wünschen, daß jede Mutter ihre Zeit möglichst der Beschäftigung mit ihren Töchtern widmen möchte, so können wir damit freilich nicht eine Dame meinen, die des Vormittags Visiten zu machen oder zu empfangen pflegt und wöchentlich, in der Regel, mehreremale zu

Damenthee's und andern Gesellschaften eingeladen ist, wobei nicht allein die Zeit, welche sie in der Gesellschaft zubringt, sondern auch die der Toilette (ich behalte hier absichtlich den üblichen französischen Namen bei) in Anschlag zu bringen ist.

Eine solche Dame versäumt die schönsten und wichtigsten Stunden bei den Kindern; jene Abendgesellschaften verhindern selbst, daß die Hausgenoßenschaft: Aeltern, Kinder, Dienstboten, den vollbrachten Tag durch einen kurzen, einfachen Abendgottesdienst beschließen. Die kleinern Kinder müßen, während die Mutter in der Abendgesellschaft ist, durch fremde Hände zu Bette gebracht werden, da es doch recht eigentlich der Mutter zukommt, sie hierbei zum Beten anzuhalten und ihnen den letzten Segen vor dem Einschlafen zu geben. Die größern Kinder verlieren ihre schönste Abendstunde, wo die Mutter ruhiger und ungestörter unter ihnen sein kann, als sie es den ganzen Tag gekonnt.

Diese Zerstreuungen müßen also bei dem von uns entworfenen Lebensplan den Kindern geopfert werden, keineswegs aber die rechte Geselligkeit, welche gewis zu einem glücklichen Familienleben gehört. Die kleinen Kinder kann man, wenigstens im Winter, um sechs Uhr schlafen legen, die andern Mädchen sollen, bis sie erwachsen sind, um acht Uhr schlafen gehen und früh aufstehen. Dann bleibt den Aeltern und ihren erwachsenen Kindern, zu ganz nothwendiger Erholung von der Tagesarbeit, der freie Abend, den sie im eigenen Hause mit besuchenden Freunden, oder im geselligen Kreise bei andern befreundeten Familien zubringen können. Das ist die Zeit für Gespräche, Musik und Lectüre. An solchen Abenden soll der Vater die größten Meisterwerke von Göthe, Schiller, Shakespeare u. a. vorlesen, auch solche, welche die Töchter nicht für sich selbst lesen dürfen, weil sie für Mädchen anstößige, wegzulaßende Stellen enthalten.

Für eine Mutter, die den ganzen Tag über ihrem heiligen und oft schweren Beruf obliegt, ist eine solche Ausspannung und Erholung nicht nur zuläßig, sondern nothwendig. Wenn sie bis zum Schlafengehen fort und fort arbeitet, wirkt, sorgt, so kann sie nicht am andern Morgen mit frischem Muth und munter wieder ans Werk gehen; nur durch die Unterbrechung, durch den Abschnitt im Arbeitsleben wird es ihr möglich. Eine Hausfrau, die ununterbrochen fortschafft, die keine freie Stunde für geistige Genüße, für freundlichen Verkehr mehr hat, wird zu einer

Lastträgerin und wird bald nicht mehr im Stande sein, geistig frisch auf die Töchter einzuwirken.

Jeder Wintertag habe also seine abendliche Feierzeit; im Frühling und Sommer gesellen sich zu dieser Feierzeit Spaziergänge, an denen die ganze Familie Theil nimmt.

Bei dem gegenwärtig so erleichterten Verkehr kann die Mutter auch, sobald sie nicht mehr durch kleine Kinder an das Haus gebunden ist, mit den Ihrigen schöne Gegenden und kunstreiche Städte besuchen. Kehren sie dann zurück, reich an innern Bildern und schönen Erlebnissen, geistig gestärkt und gefördert, so blicken sie gern und oft in lieber Erinnerung auf das Erlebte zurück.

Ein Familienleben, wie ich es geschildert, ist so schön und so reich an wahrer unschuldiger Freude, einer Freude, nach der viele vergebens durch stete unruhige, unbefriedigende und vielfach das Gewißen beschwerende Zerstreuungen haschen, daß es die Mühen und Sorgen einer gewißenhaften Hausfrau reichlich lohnt.

## X.

## Zum Schluß,

denn es ist Zeit zu schließen. — Wir hatten es mit einem Gegenstande zu thun, der uns nöthigte, auf eine Menge von Einzelheiten einzugehen. Wer könnte diese Einzelheiten der Mädchenerziehung erschöpfen? Hat er auch noch so viele berührt, so wird eine erfahrungsreiche Mutter ihm dennoch manches nennen, worüber er sich hätte aussprechen sollen. Daß aber dieß Einzelne nicht immer begriffsweise zusammengefaßt und viele Fälle unter Eine Regel gebracht werden können, sahen wir schon; auch daß die Mütter, für welche vor allen unsere Arbeit bestimmt ist, an allgemeinen Grundsätzen und Regeln sich ungern genügen laßen, sondern Rath für bestimmte Fälle verlangen.

Wovon ich zu Anfang sprach, davon noch ein Wort — vom Familienleben.

Wir sehen uns in dieser traurigen Zeit überall nach Hilfe und Rettung aus unserm sittlichen und politischen Verderben um. Viele suchen diese Hilfe besonders in Reform und Erneuung der Kirche und des Staates und hoffen, daß die Regeneration dieser zwei allen kleinern Lebens-

kreisen, die sie umfaßen, neues Leben, Segen und Heil bringen werde. Wir aber meinen, es müße hinwiederum auch aus den kleinsten Kreisen, aus den Familien, neues Leben, Segen und Heil auf Staat und Kirche kommen; Staat und Kirche würden, wäre ihre Verfaßung auch die vollkommenste, doch nur inhaltsleere oder übel ausgefüllte Formen sein, so lange die ihnen angehörigen Familien tief im Verderben liegen.

Auch im Innern solcher Familien, solcher kranken und faulen Glieder von Staat und Kirche kann nichts segensreich gedeihen, bis das Verderben von ihnen weicht; am wenigsten die Mädchenerziehung, welche ganz in der Familie wurzelt.

Darum mußte ich, wie jeder, der sich unterfängt, über Mädchenerziehung zu schreiben, die tiefen Schäden unseres Familienlebens offen, der Wahrheit gemäß darlegen, und so gut ich wußte und konnte, rathen, wie sie zu heilen seien.

Ich weiß zu wohl und fühle es tief, wie große Verantwortung auf der Seele dessen liegt, der es wagt, über Erziehung Rath zu geben. Ein Wehe ist ja über den ausgesprochen, welcher eines der Kleinen ärgert. Möge jedes Aergernis von diesem Buche fern sein, möge es der Jugend zum Segen werden.

Gebe Gott, das ist zuletzt mein herzlichster Wunsch, daß in die Häuser Hoher und Niederer: christliche Ehrbarkeit und Frömmigkeit, Erziehung der Kinder „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn“ und hiermit Friede Gottes und Hoffnung des ewigen Lebens zurückkehren.

# Beilage.

## Diesterweg, Rousseau und die historische Wahrheit.

„Als erste Bedingung, unter welcher intellektuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit auf."

Diesterweg (Wegweiser 1, 18).

Im zweiten Theile meiner Geschichte der Pädagogik gab ich eine Schilderung Rousseau's, in deren Eingang sich folgende Stelle findet:

„Eine Charakteristik dieses Mannes ist außerordentlich schwer, was man schon daraus abnehmen könnte, weil er von den Einen in den Himmel erhoben, von den Andern in gleichem Maße heruntergesetzt wurde. Was noch mehr ist: seine entschiedensten Gegner loben Einzelnes sehr an ihm, dagegen enthusiastische Verehrer nicht umhin können zu gestehn, daß er sich öfters als ein Narr, ja als sehr böse gezeigt habe. Rousseau hatte die eminentesten natürlichen Gaben. Mit genialer Originalität trat er kühn, neu, pikant seinen abgelebten, heruntergekommenen Zeitgenoßen entgegen; ein vollendeter Meister des Stils übte er eine unerhörte, geistige Gewalt über sie. Mit verzehrendem, schonungslosem Ingrimm fluchte er dem tiefen, sittlichen Verderben seiner Zeit, ward aber selbst von ihren trüben Fluthen fortgerißen. Ergriffen, ja beseßen von einer bittern Reue, sagte er im eigenen Namen und im Namen des in Sünden versunkenen Frankreichs die Beichte. Allein es war eine Reue zum Tode, und statt des Friedens der Absolution versank er selbst tief in feindseligen Haß, den andern aber verkündete er mit Entschiedenheit das Strafgericht der hereinbrechenden Revolution. Verzweifelnd sehnte er sich aus seinem unseligen Zustande heraus nach einem klaren unschuldigen Dasein, doch nie die eigene Schuld eingestehend.

Wir können viel von ihm lernen, besonders wenn er empört über Sünde und Unnatur seiner Zeit, divinatorisch das Gegentheil des Herkömmlichen lehrt. Aber wir dürfen uns ihm nie hingeben, wir haben es mit einem complicierten, versatilen, unreinen, eitlen Manne zu thun, welcher den Unachtsamen durch eine Virtuosität in der Sophistik, die kaum ihres Gleichen hat, irre führt. Besonders in religiöser Hinsicht, wie wir sehen werden."

Ich bemühte mich nun redlich, die so angedeuteten Licht- und Schattenseiten Rousseau's gerecht und wahr zu schildern. Was Rousseau's Tod betrifft, so berichtete ich über denselben Folgendes: „er starb 1778 im 66. Lebensjahre; man glaubte, er habe sich selbst vergiftet, ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen suchte." Zugleich citierte ich die Quelle dieser Nachricht. — Wie hätte ich ahnen können, daß diese wenigen, ganz absichtlos, sine ira et studio, niedergeschriebenen Worte Veranlaßung zu den gehässigsten Angriffen gegen mich geben würden? —

Ich darf wohl voraussetzen, den Lesern seien die religiösen Streitigkeiten bekannt, welche zwischen Herrn Diesterweg und dem Herrn Missions-Seminar-Inspector Richter in Barmen u. A. stattfinden. Richter hat in einer Streitschrift Rousseau geschildert und sich dabei auf meine Geschichte der Pädagogik berufen. Dieß veranlaßte Diesterweg, in seiner Entgegnung auch mich auf's Heftigste anzugreifen und meine Geschichte zu verdächtigen. Er sagt:[1] „Raumer verschmäht es sogar nicht Klatschgeschichten zu verbreiten.... Ich referire zur Probe nur das Eine, daß Richter dem H. v. R. nacherzählt, Rousseau habe sich umgebracht. Es ist ein von seinen Feinden ersonnenes, aber längst widerlegtes Märchen." — Weiterhin spricht Diesterweg von fünf der bekanntesten Werke Rousseau's und fährt dann fort:[2] „Dieses sind einige von den vierundachtzig Werken, die er in einem Zeitraum von 44 Jahren zu Stande brachte. Das ist nichts — in den Augen der Lästerer, der **Homunculi**, der **Nostri**; aber wer von ihnen hat sie gelesen, hat nur jene Hauptwerke gelesen? Ist es nun nicht eine ungeheure Schmach (die wenn sie unter uns allgemein würde, oder auch nur sich weiter verbreitete, einem die Schamröthe in's Gesicht treiben müßte, daß man ein Deutscher ist), eine wahre Schmach für den,

1) Rhein. Blätter Band 30 der neuen Folge 3. Heft. 1844. S. 258.
2) Ebend. 266.

der .... sich erfrecht alte Mährchen über ihn, von seinen erbitterten Feinden gleich nach seinem Tode zu Markte gebracht, aber längst widerlegt, dem Pöbel und den Ignoranten unter den Schullehrern von neuem aufzutischen? Zu diesen gehört z. B. was Richter und seine Nachtreter, ja sogar (mirabile dictu) v. Raumer von der Art seines Todes erzählt: er habe sich selbst umgebracht. Verdiente solcher Lug und Trug nicht etwas Anderes als wörtliche Widerlegung? — Woher solch' ungeheurer Zorn? — Er war kein dogmatischer, kein symbolischer Christ — er glaubte nicht an die Erbsünde, an das Verdienst durch das Blut ꝛc."

Wer dieß liest, könnte fragen: Ist jene Nachricht über Rousseau's Todesart etwa von den Genfer Reformirten oder vom Erzbischof von Paris ersonnen, die einst Rousseau's Emil verbrennen ließen? Oder von welchen sonstigen „Feinden" des Mannes ward doch dieß „Mährchen", dieser „Lug und Trug" ausgeheckt? Der Leser wird auch nicht den leisesten Zweifel hegen, daß Diesterweg, da er so entschieden zuversichtlich mit seiner Anklage auftritt, auch mit voller Gewisheit jene Frage auf den Grund des von mir gegebenen Citats beantworten werde. —

Dieses Citat ist nun den Briefen entnommen, welche Frau v. Staël im Jahr 1788 über Rousseau herausgab[1] und die in der von mir citierten Ausgabe der Werke Rousseau's wieder abgedruckt wurden.[2] Die Vorrede zu jenen Briefen beginnt mit den Worten: „Ich kenne keine Lobschrift auf Rousseau, ich habe das Bedürfnis gefühlt, meine Bewunderung gegen ihn ausgedrückt zu sehen. Ohne Zweifel hätte ich gewünscht, ein Anderer hätte dargestellt, was ich empfinde; aber es war mir doch ein Genuß, das Andenken und den Eindruck meines Enthusiasmus in mir zu erneuern."[3] Wie dieser Anfang bezeugen alle Briefe, welche enthusiastische Verehrerin Rousseau's Frau v. Staël war, als solche ist sie auch allgemein bekannt. Sie erwähnt nun[4] eines Gen=

1) Lettres sur les ouvrages et le caractère de J. J. Rousseau.

2) Oeuvres complètes de J. J. Rousseau. A Basle, de l'imprimerie de J. J. Thourneisen. 1795. Tom. 34, 96.

3) Je ne connois point d'éloge de Rousseau: j'ai senti le besoin de voir mon admiration exprimée. J'aurais souhaité sans doute, qu'un autre eût peint, ce que j'éprouve, mais j'ai goûté quelque plaisir encore en me retraçant à moi-même le souvenir et l'impression de mon enthousiasme.

4) Ib. 83. Un Génevois, qui a vécu avec Rousseau pendant les vingt dernières années de sa vie dans la plus grande intimité.

fers, er hieß Coindet, „welcher mit Rousseau während der letzten zwanzig Lebensjahre desselben auf dem vertrautesten Fuße lebte".

Weiterhin fragt sie:[1] „Warum war doch Rousseau in seinem letzten Aufenthaltsort Ermenonville nicht glücklich, ach, warum hat er hier seinem Leben ein Ende gemacht? Ach ihr, die ihr ihn anklagt, er habe eine Rolle gespielt, sich unglücklich gestellt, was habt ihr gesagt, als ihr die Nachricht erhieltet, daß er sich das Leben genommen?"

„Man wird sich vielleicht wundern," fügt die Verf. in einer Anmerkung hinzu, „daß ich den Selbstmord Rousseau's für gewiß halte. Aber derselbe Genfer, den ich erwähnte, erhielt von ihm kurz vor seinem Tode einen Brief, welcher eine solche Absicht anzudeuten schien. Als er sich nochmals mit der allergrößten Genauigkeit nach den letzten Augenblicken Rousseau's erkundigte, so erfuhr er, daß dieser am Morgen seines Sterbetags vollkommen gesund aufstand und dennoch äußerte, er werde die Sonne zum letzten Male sehn, und daß er vor dem Ausgehen Kaffee trank, welchen er selbst bereitete. Einige Stunden nachher kam er wieder nach Hause, und da er nun anfieng, entsetzliche Schmerzen zu fühlen, verbot er hartnäckig, ihm Hilfe zu holen und irgend Jemandem etwas davon zu sagen."

Diese Erzählung der enthusiastischen Verehrerin Rousseau's und des Genfers, welcher Rousseau's vertrautester Freund war, sie liegt meiner obigen Angabe über dessen Tod zu Grunde. Und doch schrieb ich nicht, wie Frau v. Staël: Ich halte den Selbstmord Rousseau's für gewiß, sondern nur, „man glaubte, er habe sich selbst vergiftet;" ja ich fügte hinzu: „ein Glaube, den später Girardin zu widerlegen suchte." — Mit dieser Widerlegung Girardins hat es fol-

1) Ib. 96. Pourquoi donc, hélas! est-ce dans ce séjour qu'il a terminé sa vie? Ah vous, qui l'accusiez de jouer un rôle, de feindre le malheur, qu'avez-vous dit, quand vous avez appris qu'il s'est donné la mort?

On sera peut-être étonné de ce, que je regarde comme certain que Rousseau s'est donné la mort. Mais le même Génevois dont j'ai parlé, reçut une lettre de lui quelque temps avant sa mort, qui sembloit annoncer ce dessein. Depuis, s'étant informé avec un soin extrême de ses derniers momens, il a su, que le matin du jour, où Rousseau mourut, il se leva en parfaite santé, mais dit cependant, qu'il alloit voir le soleil pour la dernière fois, et prit avant de sortir du café, qu'il fit lui-même. Il rentra quelques heures après et commençant alors à souffrir horriblement, il défendit constamment, qu'on appellât du secours et qu'on avertit personne.

gende Bewandnis. Musset-Pathay hatte eine „Geschichte des Lebens und der Werke Rousseau's" geschrieben und hier gesagt: „Wir finden in den Nachrichten, welche uns über den Tod Rousseau's zugekommen sind, Notizen genug, um die Annahme (daß er sich selbst ermordet) als wahrscheinlich hinzustellen; und was uns selbst betrifft, so halten wir dieselbe für gewiß; wir sagen dieß ohne zu verlangen, daß sie auch Andern so erscheinen solle."[1]

Gegen diese Meinung Mussets trat nun Girardin auf, der Sohn des frühern Besitzers von Ermenonville, desselben, bei welchem sich Rousseau in seinen letzten Lebenstagen aufhielt.

Es ist nicht meine Absicht näher auf Girardins Schrift einzugehn, um so weniger als aus derselben kein unzweideutiges Resultat hervorgeht, wie schon die Antwort Mussets beweist. Girardin, sagt dieser, habe ihn gezwungen über die Todesweise Rousseau's neue Untersuchungen anzustellen.[2] „Ich glaube jetzt," fährt er fort, „mit noch mehr Grund als ich früher hatte, daß J. J. Rousseau freiwillig die Last des Lebens abgeworfen habe" und an einer andern Stelle bemerkt er: „ich bin überzeugt, daß Rousseau sein Leben abkürzte."[3]

Durch viele Zeugnisse beweist Musset, wie verbreitet der Glaube an Rousseau's Selbstmord war. Unter diesen Zeugnissen sind die schon erwähnten der Frau v. Staël und Coindets. Graf Eschereny schreibt:[4] Rousseau verkürzte sein Leben;[5] Obrist Duprat gefragt: „Ist es wahr, daß der Verfaßer des Emil sich selbst getödtet, antwortete: Ach! es ist nur zu wahr." Grimm schreibt:[6] „Die allgemein verbreitete Meinung

1) Lettre de Stanislas Girardin sur la mort de J. J. Rousseau, suivie de la réponse de M. Musset-Pathay. A Paris. 1825. S. 111.

2) Ib. 111. Je pense maintenant avec plus de raison, que J. J. Rousseau a deposé volontairement le fardeau de la vie.

3) Je suis persuadé, qu'il avança le terme de ses jours. Insbesondere tritt Musset auch gegen die Glaubwürdigkeit des Sektionsberichtes auf. Ib. S. 61, 64, 65, 310.

4) Ib. 122. Il (Rousseau) devança le moment marqué par la nature.

5) Ib. 109. Duprat ne doutait point, que la mort de J. J. Rousseau n'eût été volontaire. Interrogé sur cet événement par quelqu'un qui lui disait: est-il vrai, que l'auteur d'Emile se soit tué? il répondit après un moment de silence, et comme contrarié et affecté de la question: Hélas! ce n'est que trop vrai.

6) Ib. 122. L'opinion généralement établie sur la nature de la mort de Rousseau n'a pas été détruite par la lettre de M. Le Bègue de Presle. On persiste à croire, que notre philosophe s'est empoisonné lui-même.

über Rousseau's Todesweise ist durch den Brief des Herrn Bègue de Presle nicht zerstört worden. Man bleibt dabei zu glauben, unser Philosoph habe sich selbst vergiftet."

Ich hatte hienach volles Recht zu sagen: Man glaubte, Rousseau habe sich vergiftet. Fuhr ich fort: Girardin habe diesen Glauben zu widerlegen gesucht, so muß ich hinzufügen: daß Musset-Pathay gegen Girardins Widerlegung aufgetreten ist. — Welcher von Beiden Recht habe, darauf kommt es hier gar nicht an, ich habe nicht nachzuweisen, daß der Selbstmord wahr sei, nur daß er geglaubt wurde.

Diesterwegs Anklage, als hätte ich es nicht verschmäht, Klatschgeschichten zu verbreiten und aus religiösem Fanatismus ein längst widerlegtes, von erbitterten Feinden Rousseau's ersonnenes Mährchen aufgetischt, auch diese Anklage ist durch das von mir Beigebrachte völlig widerlegt. Frau v. Staël und Coindet, auf deren Nachricht ich fußte, waren nichts weniger als erbittert und feindlich gegen Rousseau gesinnt, vielmehr enthusiastische Freunde und Verehrer dieses Mannes, ebenso Musset-Pathay, der Herausgeber von Rousseau's Werken. Dieser macht selbst darauf aufmerksam, daß es gerade Bewunderer Rousseau's waren, welche seinen Selbstmord veröffentlichten, er nennt außer Frau v. Staël und Coindet noch Corancez und Moulton.[1] Das Mitgetheilte wird hinreichen um Diesterwegs Polemik richtig zu würdigen, zum Ueberfluß füge ich noch einen zweiten Angriff desselben gegen meine Charakteristik Rousseau's hinzu. —

Er bemerkt nämlich: „Wenn Rousseau (wie v. Raumer S. 178 berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt, was an und für sich unglaublich ist, so beweiset dieses die Unglaubwürdigkeit seiner Bekenntnisse."[2]

Zuerst wollen wir diese „Unglaubwürdigkeit" in's Auge faßen. Schon der alte J. M. Gesner stellt Selbstbekenntnisse unter historischen Zeugnissen in die erste Reihe. Ueber die Confessionen Rousseau's insbesondere sagt Frau v. Staël: „Man kann schwerlich ihre Aufrich-

1) Ib. 94. Si . . . le suicide était un moyen employé par ses ennemis, il est bien étonnant, que la connaissance de ce moyen ait été publié par ses admirateurs et ses amis. C'étaient madame de Staël, M. M. de Corancez, Coindet et Moulton.

2) Rhein. Bl. S. 289.

tigkeit bezweifeln, die Geständnisse, welche sie enthalten, verbirgt man eher, als daß man sie erfände. Die dort erzählten Begebenheiten scheinen bis ins Einzelste wahr zu sein. Es finden sich Umstände, welche die Einbildungskraft nie erfinden würde. Ich glaube daher, daß man Rousseau nach seinen Confessionen malen kann, als wenn man lange mit ihm zusammengelebt."

Hiezu nehme man Rousseau's eigene Aeußerungen in der Einleitung zu den Bekenntnissen. „Ich will," sagt er, „meinen Mitmenschen, einen Menschen in der ganzen Wahrheit seiner Natur zeigen und dieser Mensch bin ich. Möge die Posaune des jüngsten Gerichts erschallen, wenn sie will, ich werde kommen und mich, mein Buch in der Hand, vor den höchsten Richter stellen. Laut werde ich sagen: so habe ich gehandelt, so gedacht, so war ich. Mit derselben Freimüthigkeit habe ich Gutes und Böses gesagt. Ich habe nichts Böses verschwiegen, nichts Gutes hinzugesetzt, — ich habe mich so gezeigt, wie ich war — ich habe mein Inneres enthüllt, so wie du es selbst durchschaust, ewiges Wesen." —

Ich komme nun zu der von Diesterweg angegriffenen Stelle meiner Geschichte.[1] Sie lautet: „Nach Paris zurückgekehrt, lernte er (Rousseau) Therese le Vasseur kennen, und erklärte ihr sie nie zu verlaßen, aber auch nie zu heirathen. Ich habe nie einen Funken Liebe gegen sie gefühlt, sagt er." Die von mir citierte Stelle der Confessions, welcher ich dieß entnommen, lautet aber wörtlich so:[2] „Was wird der Leser denken, wenn ich ihm nach der vollen Wahrheit, in welcher er mich jetzt kennen soll, sagen werde, daß vom ersten Augenblick an, da ich sie (Therese le Vasseur) sahe, bis auf diesen Tag ich nie den geringsten Funken von Liebe für sie empfunden habe." Diesterweg sagt: „Wenn Rousseau (wie Raumer berichtet) wirklich gesagt hat, daß er nie einen Funken Liebe gegen seine Frau gefühlt" .... „Wenn?" .... „wirklich" .... Diesterweg behauptet ja, er nur habe wirklich Rousseau's Schriften gelesen, wir Andern nicht, woher denn dieß „Wenn."

1) Gesch. der Päd. 2, 178.

2) Oeuvres de Rousseau 21, 235. Que pensera donc le lecteur, quand je lui dirai dans toute la vérité, qu'il doit maintenant me connoître, que du premier moment, que je la vis, jusqu'à ce jour, je n'ai jamais senti la moindre étincelle d'amour pour elle.

Wenn er sich doch wenigstens wirklich bemüht hätte, wie es einem ehrlichen und verständigen Ankläger geziemte, meine Citate nachzusehen! Rousseau selbst würde sich übrigens einen solchen Sachwalter verbeten haben, der ihm, wie der Bär in der Fabel, Fliegen abfangen will und Löcher in den Kopf schlägt. Diesterweg will seinem Götzen und Clienten mit Gewalt Liebe für eine grundgemeine Person andichten, während dieser feierlich versichert, er habe nie Liebe für sie gefühlt,[1] und dieß in Bekenntnissen versichert, welche er als durchaus wahr am jüngsten Tag Gott vorlegen will. So macht er Rousseau zum feierlichsten Lügner.

Wer aber noch über Rousseau's Verhältnis zu Therese den geringsten Zweifel hätte, der überwinde sich, folgende zarte erste Erklärung Rousseau's gegen diese Person zu lesen. La crainte, qu'elle (Therese) eut, que je ne me fâchasse de ne pas trouver en elle ce qu'elle croyoit, que j'y cherchois, recula mon bonheur plus que toute autre chose. Je la vis interdite et confuse avant de se rendre, vouloir se faire entendre et n'oser s'expliquer. Loin d'imaginer la véritable cause de son embarras j'en imaginai une bien fausse et bien insultante pour ses mœurs: et croyant, qu'elle m'avertissoit, que ma santé couroit des risques, je tombois dans des perplexités, qui ne me retinrent pas, mais qui durant plusieurs jours empoisonnèrent mon bonheur. Comme nous ne nous entendions point l'un l'autre, nos entretiens à ce sujet étoient autant d'énigmes et d'amphigouris plus que risibles. Elle fut prête à me croire absolument fou, je fus prêt à ne savoir plus, que penser d'elle. Enfin nous nous expliquâmes, elle me fit en pleurant l'aveu d'une faute unique au sortir de l'enfance, fruit de son ignorance et de l'addresse d'un séducteur. Sitôt que je la compris je fis un cri de joie: pucelage! m'ecriai-je; c'est bien à Paris, c'est bien à vingt ans, qu'on en cherche! Ah ma Thérèse! je suis trop heureux de te posséder sage et saine et de ne pas trouver ce, que je ne cherchois pas.[2] Diese Stelle wird jeden Leser nicht nur überzeugen, daß Therese gemein war, wofür noch viele Zeugnisse beigebracht werden könnten, son-

1) Rousseau fährt in jener citirten Stelle sehr deutlich fort: les besoins des sens, que j'ai satisfaits auprès d'elle, ont uniquement été pour moi ceux du sexe, sans avoir rien de propre à l'individu.

2) Oeuvres 21, 93.

dern auch davon, daß ich volles Recht hatte zu sagen: „wie gemein Rousseau selbst trotz der sublimsten, verzücktesten Liebestiraden und des immer wiederkehrenden Selbstrühmens, daß er das zärtlichste Herz habe, wie gemein er über Liebe dachte.“

Es ist also völlig erwiesen, daß ich ganz der Wahrheit gemäß berichtete: Rousseau habe gesagt „er habe nie einen Funken Liebe gegen sie (Therese) gefühlt“, denn er hat es wörtlich in den Confessionen gesagt. Und nach dem eben Mitgetheilten wird kein Mensch dieß Bekenntnis in Zweifel ziehen, der nur die leiseste Ahnung hat, was edle, menschliche Liebe sei.

Da es sich nun klar herausstellt, daß jene zwei Stellen meiner Geschichte, deren eine Diesterweg verdächtigte, die andere als fanatisch erlogen bezeichnete, daß diese durchaus wahr seien, so bitte ich, noch einen Rückblick auf dessen Angriffe zu thun, die ich zu Anfang dieses Aufsatzes wörtlich mitgetheilt. Ich mag diese Angriffe nicht noch einmal abschreiben und würde auch glauben, den Leser zu beleidigen, wenn ich ein Wort sagte, um nunmehr sein Urtheil zu bestimmen.

Zum Schluß möchte ich aber Herrn Diesterweg die Frage zurückgeben: „woher solch' ungeheurer Zorn?“ von seiner Seite. Doch ich kenne ja seine Motive. Zunächst zürnt er, weil ich es gewagt, Götzen anzutasten, zu deren Cultus er die ihm blind anhängenden „Ignoranten unter den Schullehrern“ verführen will, und weil ich dadurch, wie ich hoffe, diesen modernsten Aberglauben, dieß Baalspfaffenthum bei schlichten Menschen in Miskredit gebracht habe, denen es ein Ernst um die Wahrheit ist, bei solchen, die sich nicht bloß mit Wahrheitsliebe und Wahrheitseifer zieren.[1]

1) Vorstehende, zuerst 1846 erschienene Vertheidigung, die jeden wahrheitliebenden Mann überzeugen muß, würde ich nicht noch einmal haben abdrucken laßen, wofern nicht Herr Diesterweg, trotz dieser Vertheidigung, meine Geschichte von neuem im Jahre 1850 der „Klatscherei“ bezüchtigt hätte. (Vgl. Diesterwegs Wegweiser, vierte Aufl. 1, 64.)

Druck von J. Kreuzer in Stuttgart.

# Nachträge zur zweiten Auflage.*)

## Der Unterricht im Deutschen.

### Zum Ersten Buch S. 24—98.

S. 24, Z. 22 lies: Christoph Scheurl.

S. 41, Z. 18 l.: gegenüber der Mhd.

S. 55, Anm. 2. Hr. Professor Maßmann in Berlin, der sich schon seit einer Reihe von Jahren mit Nachforschungen über Ratichius beschäftigt, theilt mir mit, daß diese Grammatica Vinariensis sich zu Weimar vorfindet und von Kromayer verfaßt ist.

### Zum Zweiten Buch. S. 99—151.

S. 99—107 ist statt der Seitenüberschrift: Unterricht in der Muttersprache. K. F. Becker, zu lesen: Unterricht in der Muttersprache. Die Aufgabe der Schule.

S. 110. Ein gründlicher Kenner der Volksschule schreibt mir, daß nach seiner Erfahrung eine Sammlung von Kernsprüchen aus den Sprichwörtern Salomonis sich zum Inhalt der Fibel am besten eigne. Die Kinder freuten sich, wenn sie den schlagenden Spruch endlich zusammen-

---

*) In der Voraussetzung eines in dem bisherigen Maaße raschen Absatzes hat der Herr Verleger, unter Zustimmung der Verfaßer, mit den 1250 Exemplaren der ersten Auflage sogeich auch eine eben so große Anzahl für die zweite abziehen laßen, indem man sich vorbehielt, wünschenswerthe Verbeßerungen einer zweiten Auflage als Nachträge hinzuzufügen. Diese Nachträge wird der Herr Verleger auch den Besitzern der ersten Auflage auf Verlangen zustellen.

Erlangen, im Juli 1852. Dr. Rudolf von Raumer.

buchstabiert hätten. Er bleibe ihnen dann zeitlebens, ohne ihnen im Geringsten verleidet zu sein. Ich stimme dem um so leichter bei, weil ich mir sehr wohl denken kann, daß die körnigen Sprüche Salomons so unverwüstlich sind wie der Geschmack des täglichen Brots. Die Ansicht, daß man die ersten Leseübungen nicht an ganzen biblischen Büchern, etwa an den Evangelien oder Psalmen anstellen dürfe, ist also beizubehalten; die Ansicht von dem Mittelgut in der Fibel aber ist aufzugeben.

Zu S. 119—148. Das Deutsche auf dem Gymnasium. Ein ausgezeichneter Philolog und Schulmann hat über diesen Abschnitt gesagt, er sei vollkommen mit mir einverstanden, nur wiße er nicht, woher er zur Ausführung meiner Vorschläge die Zeit nehmen solle, ohne sie anderen nothwendigen Dingen zu entziehen. Ich glaube nun, daß sich die Vorschläge, die ich mache, an einigen Stellen in noch engere Grenzen zusammenrücken laßen, ohne daß ihr wesentlicher Inhalt verändert wird. Wenn ich dieß hier zu thun versuche, so hoffe ich dadurch meine Forderungen besonnenen Schulmännern um so annehmbarer zu machen. In diesem Sinn bitte ich die nachfolgenden Bemerkungen aufzunehmen.

Zu S. 137. Die Liste der vorzulesenden Stücke dürfte aus mannichfachen Gründen noch mehr zu beschränken sein. Es würden dann folgende Werke zu diesem Zwecke übrig bleiben: Von Goethe: Hermann und Dorothea, Iphigenie, Götz von Berlichingen. Von Schiller: Wallenstein. Von Lessing: Minna von Barnhelm. Dazu dann von Shakspeare der Julius Caesar und der Macbeth, und Herders Cid. Auch unter diesen Werken sind noch einige, in welchen bei öffentlicher Vorlesung Manches ausgelaßen werden müßte, z. B. der Götz von Berlichingen. Die Zahl der vorzulesenden Stücke auf den engsten Kreis des Vortrefflichsten zu beschränken, entspricht ganz meinen Wünschen. Multum non multa. Man würde dann den von mir beabsichtigten Zweck erreichen, wenn man auch nur fünf bis sechs solcher Vorlesungen in jedem der drei letzten Schuljahre veranstaltete. Denn bei der geringeren Zahl der Stücke würde auch so unsere Forderung erfüllt werden, daß der Schüler jedes dieser Meisterwerke zum mindesten zweimal vorlesen hörte. Ob man übrigens mehrere Klassen zusammennehmen oder jede einzeln laßen will, das hängt natürlich ebenso von der besonderen Beschaffenheit einer Anstalt ab, wie es dem praktischen Ermeßen anheimgegeben bleibt, ob

man diesen Vorlesungen ganze Tage oder lieber einige aufeinanderfolgende Nachmittage widmen will. Das Wesentliche ist der Ausschluß kritischer und exegetischer Erörterungen und das Zusammenfaßen ganzer Dichterwerke in den Raum weniger Tage.

Zu S. 144. Der Betrieb des Altdeutschen auf dem Gymnasium braucht nur zwei Semester zu dauern, wenn man die Mittelhochdeutsche Lektüre auf eine umfaßende Auswahl aus dem Nibelungenlied beschränkt.

Zu S. 147. Setzt man, wie billig, voraus, daß den Studenten auf der Universität Zeit gelaßen und Gelegenheit geboten werde, Vorlesungen über Deutsche Literaturgeschichte zu hören, so kommt man zu dem Ergebnis, daß dieser Gegenstand am besten ganz der Universität überlaßen wird.